

*Instituto Superior Miguel Torga*

*A Metamorfose do Estudante:*

*Análise das relações entre o locus de controlo e a  
adaptação dos estudantes de primeiro ano do*

*Ensino Superior*



*Cécile Domingues*

*Coimbra, 2009*

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA  
ESCOLA SUPERIOR DE ALTOS ESTUDOS

---

Marie Cécile Gomes Domingues

A Metamorfose do Estudante: Análise das relações  
entre o *Locus* de controlo e a adaptação dos estudantes  
de primeiro ano do Ensino Superior

---

Dissertação de Mestrado em Psicoterapia e Psicologia Clínica

Apresentada ao I.S.M.T. e elaborada sob a orientação

da Prof. Doutora Sandra Santos de Oliveira

**Coimbra**  
**2009**

*Ao Jorge, o meu melhor amigo e confidente*

## AGRADECIMENTOS

Por muito modesta que seja, uma investigação envolve sempre outras pessoas que, directa ou indirectamente contribuíram para a realização da mesma. Expressam-se aqui sentimentos sinceros de gratidão e apreço àqueles que com a sua sabedoria, disponibilidade e apoio me ajudaram a concretizar esta etapa da minha vida.

- À Professora Doutora Sandra Santos de Oliveira pela sua disponibilidade, paciência e sabedoria, motivando-me na elaboração desta dissertação de Mestrado.

- Aos Professores do Instituto Superior Miguel Torga, pela sua colaboração e simpatia demonstrada.

- Ao meu marido Jorge, por ter sempre acreditado em mim até nos momentos em que eu já não acreditava, pela paciência, pelo apoio, pelo carinho, ..., por tudo!

- Aos meus pais, a quem devo muito do que sou, pelo amor incondicional, por serem como são.

- A todos os estudantes do primeiro ano do Instituto Superior Miguel Torga, pela disponibilidade e paciência no preenchimento dos questionários, ..., nunca desistam!

- Ao Instituto Superior Miguel Torga, pela excelente formação ministrada.

- A todos que directa ou indirectamente tornaram possível a concretização desta etapa.

Uma simples palavra para revelar muitas outras, a todos Obrigado!

## LISTA DE QUADROS

|           | Pág.   |    |
|-----------|--|----|
| Quadro 1  | Distribuição dos alunos em função da idade   | 14 |
| Quadro 2  | Distribuição dos alunos em função do curso   | 15 |
| Quadro 3  | Análise descritiva dos resultados relativamente a proveniência, alojamento e pessoas com quem vive a amostra                         | 16 |
| Quadro 4  | Descrição dos resultados obtidos nas variáveis relacionadas com os pares e relações íntimas  | 17 |
| Quadro 5  | Descrição dos resultados obtidos nas variáveis suporte financeiro, grau de adaptação e auto-avaliação dos estudantes                 | 18 |
| Quadro 6  | Estatística descritiva dos resultados obtidos por subescala do Q.V.A-r   | 19 |
| Quadro 7  | Frequências dos resultados obtido na escala I-E de Rotter  | 20 |
| Quadro 8  | Correlações de Spearman entre o locus de controlo e as subescalas do QVA-r   | 21 |
| Quadro 9  | Correlações de Spearman entre as subescalas do QVA-r e as variáveis sócio-demográficas   | 22 |
| Quadro 10 | Correlações de <i>Spearman</i> entre o <i>locus</i> de controlo e as variáveis sócio-demográficas                                    | 23 |
| Quadro 11 | Descrição dos coeficientes $\beta$ e das respectivas significâncias para cada subescalas do QVA-r                                    | 24 |
| Quadro 12 | Descrição dos coeficientes $\beta$ e respectivas significâncias entre as subescalas do QVA-r e às variáveis sócio-demográficas       | 25 |
| Quadro 13 | Descrição dos coeficientes $\beta$ com respectivas significâncias entre o <i>locus</i> de controlo e as variáveis sócio-demográficas | 26 |

## ÍNDICE

|  | Pág. |
|--|------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | 1    |
| <b>METODOLOGIA</b>   | 14   |
| Caracterização da Amostra  | 14   |
| Instrumentos   | 15   |
| <b>RESULTADOS</b>  | 16   |
| Análise Descritiva dos Resultados  | 16   |
| Análise Inferencial dos Resultados   | 20   |
| Análise de Regressão Múltipla entre o locus de controlo e as subescalas do QVA-r             | 24   |
| Análise de regressão múltipla entre as subescalas do QVA-r e as variáveis sócio-demográficas | 24   |
| Análise de regressão múltipla entre o locus de controlo e as variáveis sócio-demográficas    | 25   |
| <b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>  | 27   |
| <b>CONCLUSÃO</b>   | 30   |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>  | 32   |
| <b>ANEXO A – METODOLOGIA</b>   | 38   |
| <b>ANEXO B - OUTPUTS DO SPSS</b>   | 51   |

## RESUMO

O fenómeno de massificação do Ensino Superior que surgiu décadas atrás, tem colocado em relevância o tema da adaptação dos estudantes ao novo contexto universitário. As instituições de Ensino vêm-se confrontadas em se adaptar as exigências de uma população estudantil heterogénea. Por outro lado, os estudantes deparam-se com inúmeros desafios que apelam a uma maior autonomia no sentido de uma melhor adaptação à mudança. No presente estudo, pretende-se essencialmente analisar a influência do *locus* de controlo na adaptação dos alunos do primeiro ano de Ensino Superior do Instituto Superior Miguel Torga. Noventa e três alunos concordaram em participar no preenchimento de dois questionários, o *Questionário de Vivências Académicas* (versão reduzida), QVA-r, (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) e a escala I-E de Rotter (1966). Os resultados apontam para a existência de uma correlação negativa entre o locus de controlo externo e a adaptação, sugerindo que quanto mais externo é o tipo de *locus* de controlo menor é a adaptação do indivíduo. Ademais, também foram encontradas relações entre algumas variáveis sócio-demográficas na adaptação dos alunos do primeiro ano.

**Palavra-chave:** adaptação à universidade, *locus* de controlo, QVA-r, escala de Rotter.

## ABSTRACT

The massification phenomena of Higher Education, appeared decades ago, it has emphasized the theme of students adaptation to the new college context. The Teaching institutions are confronted with new demands of a more and more heterogeneous student population. On another hand, students come across with countless challenges, urging to a greater autonomy towards a better changing adaptation. At the present study, it is essentially intended to analyze the locus of control influence in the adaptation of Higher Education first year students, in Instituto Superior Miguel Torga. Ninety three students agreed to participate and fill in two questionnaires, *Questionário de Vivências Académicas* (short version) (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) and Rotter's I-E scale (1966). The results, point to the existence of a negative correlation between external locus of control and adaptation, suggesting the more external is the locus of control, the less is individual adaptation. Furthermore, it has also been found relations between some socio-demographic variables in first year student's adaptation.

**Keywords:** College adaptation, locus of control, QVA-r, Rotter's scale.

## INTRODUÇÃO

Nestas últimas duas décadas, o Ensino Superior sofreu importantes alterações devido às mudanças socioculturais. De facto, a primazia das universidades para as elites desvaneceu-se em prole de uma massificação de alunos oriundos de classes sociais e culturas variadas. O lema da igualdade de oportunidades para todos, acarretou um sentimento de justiça, possibilitando a qualquer indivíduo frequentar o Ensino Superior, assim como algumas complicações ao nível da organização e identidade das universidades que ainda hoje tentam superar este desafio. Esta brusca mudança desencadeou soluções por vezes pouco adequadas. Comprovando-o, a política do *numerus clausus* instituída no acesso aos cursos, provoca transtornos entre os alunos, já que muitas vezes uma grande percentagem destes, não acedem a um curso e/ou a uma instituição na primeira opção (33% de acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2007), influenciando assim à partida as motivações e posteriormente o percurso académico.

Assim, a adaptação a um novo sistema outorgou às instituições superiores um processo moroso e árduo em que estas têm por obrigação, responder às pressões políticas, superar as suas formas de ensino, integrar da melhor forma os alunos e por fim prepará-los para a competitividade do mercado de trabalho. Trata-se de uma intervenção pluridisciplinar onde se cruzam deveres para com os alunos, as leis e a sociedade em geral.

Neste contexto, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior já não mais se deve fazer de forma linear e unidireccional entre a universidade e o estudante, mas sim dentro de um processo dinâmico e complexo onde permanecem, o compromisso de promover o desenvolvimento pessoal para além do desenvolvimento cognitivo (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997) e a interligação de vários factores: pessoal, interpessoal e contextual (Almeida, Soares & Ferreira, 2002), possibilitando o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

Epistemologicamente falando, o termo transição deriva do latim *transitióne*, descrevendo o acto ou o efeito de passar de um estado, período, assunto ou lugar para outro, podendo assim ser equiparado ao termo “mudança” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2009). Schlossberg, Waters & Goodman (1995) afirmam que uma transição representa um evento ou a ausência deste, que leva a mudanças nos nossos relacionamentos, comportamentos, crenças e papéis ao longo da nossa vida. Dentro desta

linha de pensamento podemos avançar com a ideia de que as transições ou mudanças diferem tal como os indivíduos, isto é, não importa a mudança *per se* mas sim a percepção desta mudança e o seu impacto no estilo de vida dos indivíduos (Gingras & Sylvain, 1998).

Por sua vez, a adaptação provém do latim *adaptar*, significando tornar-se apto ou ajustar-se (a algo), conotando um processo de modificação recíproca de duas partes relacionadas, a fim de se tornarem aptas, ajustadas, adequadas (Pinheiro, 2003). Schlossberg (1984), destacou quatro tipos de recursos disponíveis nos indivíduos para organizar as respostas adaptativas ou se tornar apto: o(s) próprio(s) acontecimento(s); as características pessoais e os recursos psicológicos (relacionados com o desenvolvimento do Ego); as fontes de suporte social (família, amigos, pares) e as estratégias de *coping*.

Estes dois processos remetem para as noções de indivisibilidade e de complementaridade, não podendo existir um sem o outro. Uma transição requer sempre por parte de quem a vive determinada adaptação. Esta díada, transição - adaptação despoletou o interesse de Schlossberg (1984) com o seu modelo explicativo da transição. Este autor distinguiu vários tipos de transição (consoante os contextos e o impacto que esta tem no indivíduo) assim como diversos recursos de adaptação disponíveis. Desta forma, este autor enfatiza a importância da percepção pessoal no processo de adaptação. Dependendo das experiências e das crenças individuais, o processo de transição torna-se único de pessoa para pessoa. Este modelo confirmou a necessidade de se considerar as variáveis inter / intrapessoais e contextuais no estudo da transição (já que a adaptação da mesma faz-se dentro de uma dinâmica indivíduo - meio envolvente), como também reforçou as limitações das investigações centradas exclusivamente no desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Almeida, Soares & Ferreira (2000) sabemos que o primeiro ano da universidade tem sido caracterizado como um período crítico, potencializador de crises e /ou desafios desenvolvimentais. Parafraseando Ferreira & Ferreira (2001), os estudos sobre estudantes universitários evidenciam que estamos perante uma etapa importante do desenvolvimento psicológico do indivíduo, porquanto nele se operam mudanças cognitivas e psicossociais. Assim, o ingresso no Ensino Superior acarreta na vida dos estudantes um conjunto de desafios e riscos tais como: a separação da família e do(s) grupo(s) de amigos; a aceitação de crenças e valores distintos dos da própria família; uma maior autonomia tanto ao nível académico como ao nível económico e/ou social, e o estabelecimento de

novos relacionamentos (Costa & Leal (2004); Ferreira, Almeida & Soares (2001); Diniz & Almeida (2006)).

*Questões como o estabelecimento de um forte sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras (com os pares, os professores e a família), a exploração de papéis sociais e sexuais, a resolução das questões da intimidade, assim como o estabelecimento de uma filosofia e plano de vida (incluindo a definição e o comprometimento com determinados objectivos pessoais e vocacionais), parecem assumir particular importância junto desta população (Almeida, Soares & Ferreira, 2000, p. 193).*

Desta forma, reconhece-se que as dimensões psicossociais são essenciais na compreensão e explicação da adaptação do jovem aquando da sua frequência no Ensino Superior. Vários foram os autores que tentaram dar um novo rumo a investigação psicológica do indivíduo, centrando-se numa linha de pensamento desenvolvimentista processual e contínua (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997). Um dos principais pioneiros deste movimento psicossocial foi Erik Erikson que desbravou o caminho desta nova visão. Conceitos como o *de tarefas de desenvolvimento* e o *de identidade* ajudaram na compreensão e na especificação do desenvolvimento.

Apesar de ser ter apoiado em vários conceitos psicanalíticos e na teoria do desenvolvimento psicosexual de Freud, Erikson (1959), opunha-se à ideia de que a personalidade se formava com carácter definitivo na infância. Centrou-se nos problemas da identidade e das crises do ego dentro de um contexto sociocultural, baseando-se no pressuposto de que a personalidade se desenvolve ao longo da vida e que o desenvolvimento não pode ser desunido do contexto em que ocorre (Erikson, 1959). Assim, o principal vector do desenvolvimento parece ser o processo de interacção, sendo este, o produto da interacção entre o indivíduo (englobando o crescimento biológico, a maturação cognitiva e psicológica), um ser que vive em grupo e o seu meio.

No seu modelo de desenvolvimento, Erikson (1959), descreve o ciclo de vida como um encadeamento de oito estádios psicossociais nos quais o indivíduo tem de lidar ao longo do seu desenvolvimento. Em cada estágio predomina uma tarefa, que adopta a forma de um conflito entre duas dimensões, uma positiva e outra negativa, induzido pela interacção entre as exigências da sociedade e as características do indivíduo. Durante este

período de crise, o indivíduo cresce psicologicamente e a resolução dos diversos conflitos afetará a sua forma de lidar com os mesmos no futuro. Erikson destaca também a possibilidade do indivíduo não conseguir superar o conflito (*idem*), neste caso, o autor fala de possíveis regressões e chega até a reflectir sobre a possível origem das patologias.

De acordo com este modelo, podemos enquadrar os estudantes do Ensino Superior entre a quinta e a sexta etapa do ciclo de vida de Erikson, Identidade *versus* Confusão de Identidade e Intimidade *versus* Isolamento, respectivamente. Ao longo destas duas etapas, o indivíduo vai aprender a distinguir-se dos outros, adquirindo uma identidade própria e valores de acordo com aquilo que pretende ser, assim como a unir-se a outra pessoa, outra identidade, sem no entanto se sentir ameaçado pelas diferenças alheias. Desta forma e de acordo com Erikson, a fase de transição ou de adaptação dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior, representa um marco essencial para o futuro do indivíduo, já que é nesta fase que o aluno vai agrupar cada pedaço de si até conseguir formar um ego íntegro e genuíno. «*As relações com os outros, principalmente os pais e amigos, têm um papel fundamental na consolidação da identidade. A progressiva autonomia do indivíduo em relação aos pais e posteriormente aos pares é um passo extremamente importante na definição das fronteiras do Eu*» (Pinheiro, 2003, p.18).

A teoria eriksoniana traduz pois, a vontade do autor em unir a psicanálise às ciências sociais. De facto, o autor descreve a importância de se considerar o contexto sociocultural como instrumento de análise, por ser indicativo da formação da identidade. Este modelo original representa os alicerces na investigação do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, tendo sido um dos primeiros a distinguir e interessar-se nesta faixa etária, realçando as suas características únicas.

A temática do desenvolvimento do estudante universitário foi divulgada por Nevitt Sanford (1962). Nomeado anos mais tarde professor de Psicologia, foi um dos primeiros a analisar a interacção entre o sistema social e a personalidade. Originalmente interessado na influência do contexto sociocultural na identidade das minorias étnicas (judeus, afro-americanos, asiáticos...), este autor elaborou a sua teoria acerca do desenvolvimento dos jovens estudantes numa instituição de Ensino Superior feminina. Influenciado pela teoria psicanalítica freudiana, Sanford (*idem*) revelou existirem três alterações importantes no desenvolvimento da personalidade do estudante: a libertação do impulso, o esclarecimento da consciência e a diferenciação e integração do ego, revelando-se estes três momentos

estritamente ligados às três instâncias freudianas, Id, Ego e Superego. (Ferreira & Hood, 1990).

No primeiro momento, o *da libertação do impulso*, este autor demonstra um forte paralelismo com a primeira instância do modelo estrutural de Freud, o *Id* (Freud, *apud* Braconnier, 2000, p.60). De acordo com a segunda tópica, o *Id* constitui o pólo pulsional da personalidade, tratando-se assim da instância mais arcaica, original e primitiva. Reportando-se ao aluno do Ensino Superior Sanford (1967) explica que este sente-se inibido na manifestação das suas pulsões, uma vez que ainda pesam nele sentimentos de restrição e punição anteriormente instaurados na sua infância, devido ao carácter agressivo das mesmas e à dificuldade em dominá-las. Porém, a sua permanência na universidade vai permitir o desenvolvimento da sua personalidade assim como da sua vida pulsional, moderando progressivamente as suas necessidades, os seus prazeres e desejos, e conformando-se às regras do mundo que o rodeia. De certa forma podemos dizer, que esta primeira fase de desenvolvimento do estudante universitário remete para a luta entre o princípio do prazer e o da realidade, desenvolvidos decénios atrás por Freud.

O segundo momento da teoria de Sanford, o *esclarecimento da consciência*, relata a confrontação entre o sistema de valores adquirido pelo aluno dentro da sua família e um novo sistema que por vezes pode colidir com o anterior. De acordo com o autor, esta fase, acarreta altos sentimentos de culpabilidade e de stress no estudante por ter a convicção de estar a cometer um acto de traição perante os seus. Mais uma vez, surge uma correspondência com a noção de *Superego* de Freud (1955), descrita como exercendo um papel de função crítica e/ou de censura dos desejos, muitas vezes também chamada de juiz de valores. Do ponto de vista destes dois autores, tanto a criança para um como o jovem estudante para outro, tiveram desde sempre ordens vindo do exterior e não uma consciência moral interiorizada e portanto à instância psíquica do *Superego* (Braconnier, 2000). No entanto, à medida que o aluno se vai individualizando o seu sistema de valores será cada vez mais apoiado em questionamentos pessoais e menos em condicionamentos infantis, fomentando assim um sistema baseado não só em novos valores como também na forma como se chega aos mesmos (Ferreira & Hood, 1990).

O último período descrito pelo autor remete para a questão de *diferenciação e integração do Ego*, podendo ser traduzida como o resultado do processo dinâmico entre os dois períodos anteriores, *libertação do impulso* e *esclarecimento da consciência*. Nesta fase, os impulsos são sentidos como mais confortáveis e socialmente aceites, logo, o Ego

torna-se mais flexível, rebaixando as suas defesas, podendo assim canalizar as suas energias para outros assuntos. Desta forma, Ferreira & Hood (1990) defendem que o aluno caminhará para percepções diferenciadas, para um refinamento progressivo das respostas e para uma maior consciencialização desses processos. «À medida que se desenvolvem (os alunos), tornam-se mais estáveis na sua auto-estima, afirmando-se mais seguros de si; tornam-se por isso, menos defensivos, mais tolerantes à ambiguidade, e mais capazes de partirem para experiências que proporcionam maior desafio» (*idem*, p. 394).

Num sentido de continuação dos modelos de Erikson e sobretudo de Sanford, Chickering (1993) apresenta uma teoria do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, considerando a faixa etária do jovem adulto como um período de desenvolvimento único, cujo desafio último é marcado pelo desenvolvimento da identidade (Chickering & Reisser, 1993). Na sua concepção o jovem adulto defronta-se perante modificações enquadradas dentro de um conjunto de sete *vectores* ou *dimensões do desenvolvimento*: (1) *Desenvolver um sentido de competências*; (2) *Desenvolvimento e integração das emoções*; (3) *Desenvolvimento da autonomia*; (4) *Desenvolver a identidade*; (5) *desenvolver as relações interpessoais*; (6) *Desenvolver um sentido de vida*; (7) *Desenvolver a integridade*. Este autor distingue-se dos modelos anteriores na medida em que escolhe empregar o termo “vector” a fim de exprimir um dinamismo implícito, envolvendo uma direcção e magnitude (Chickering, *apud* Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p.141). Segundo Chickering, um vector define-se como «*estradas principais que se percorrem e que favorecem a individuação – a descoberta e refinamento do modo único de ser*» (Chickering & Reisser, *apud* Ferreira & Ferreira, 2005, p.2) As suas investigações demonstraram o carácter gradativo destas dimensões do desenvolvimento, já que os alunos que frequentavam os dois primeiros anos do Ensino Superior estavam mais preocupados nas tarefas de desenvolvimento relativas aos três primeiros vectores; enquanto os últimos quatro vectores eram frequentemente encontrados nos estudantes dos últimos anos. Estas conclusões remetem para um contínuo de desenvolvimento em que para se obter uma identidade íntegra é necessária passar por uma reestruturação do Ego. Assim, o estudante recém-chegado a universidade deve exercer um movimento de afastamento do seu Ego “passado”, organizado em grande parte pelos núcleos familiares, para depois reorganizá-lo de forma mais complexa como também mais genuína, permitindo-lhe desta forma lidar com novas situações assim como obter uma percepção real e pessoal do mundo.

No que se refere ao vector, *desenvolver um sentido de competência*, é composto pela interligação de três tipos de aptidões: competência intelectual, competência física e manual e competência interpessoal. Este sentido de competência resulta da confiança que o indivíduo deposita nele próprio quando lida com os acontecimentos de vida e como ele gere os seus problemas com êxito.

O *desenvolvimento e integração das emoções* implicam que o indivíduo tenha em primeiro lugar, consciência delas e que as integra. Segundo Ferreira e Hood (1990), as duas mais importantes emoções que devem ser resolvidas ao longo do percurso universitário são a agressividade e o sexo. O conhecimento progressivo destas emoções vai possibilitar ao indivíduo um controlo, assim como uma expressão mais adequada mais flexível.

«O estudante universitário caminha com uma certa hesitação. De repente ele muda. Torna-se independente; mas é uma independência apoiada num cubo de gelo. Move-se em terreno movediço, sem o apoio familiar» (Chickering, 1969, p.12). O processo de independência tem o seu início com a separação dos pais, a confiança é então transferida para outros objectos relacionais tais como os colegas ou o grupo de amigos. Este vector de *desenvolvimento da autonomia*, resume-se essencialmente à tomada de responsabilidades por parte do indivíduo em relação à sua própria vida. O suporte fornecido pelos amigos ou colegas vai ajudar na elaboração dos seus próprios pensamentos, percepções e valores.

O quarto vector, *desenvolver as relações interpessoais*, apela tanto para a capacidade de tolerância e de aceitação das diferenças individuais, dentro de um contexto interpessoal e intercultural, assim como para a intimidade. No que se refere à tolerância, trata-se de abandonar os pré-conceitos, os julgamentos e condenações rápidas e valorizar a compreensão das formas de pensamento pouco familiares ou invulgares. De acordo com Pinheiro (2003), este nível de compreensão e de experiência conduz a uma capacidade de apreciação da diversidade cultural e a um bem-estar em relação às pessoas de diferentes percursos de vida. Este aumento da tolerância faz com que as relações com os adultos sejam mais frequentes, mais intensas e mais fáceis, intensificando desta forma as relações significativas e de intimidade.

Para Chickering e Reisser (1993), o *desenvolvimento da identidade*, o quinto vector, depende do desenvolvimento de cada um dos quatro vectores anteriores. Estabelecer a identidade, desenvolver o próprio sentido do Eu, é a principal tarefa de

qualquer jovem adulto. Segundo Ferreira & Hood (1990), à medida que este sentido do Eu se torna mais sólido relativamente às tarefas anteriores favorece igualmente um modelo de organização mais consistente, para os vectores seguintes.

Relativamente ao vector, *desenvolver um sentido da vida*, o estudante evolui tornando-se capaz de formular planos de acção e estabelecer prioridades. Já não se trata de saber “quem eu sou” ou “onde eu estou” como no vector precedente, mas sim descobrir “quem é que vou ser” ou “para onde vou”. Esta capacidade desenvolve-se dentro de três níveis: 1) planos e aspirações vocacionais; 2) interesses pessoais, não vocacionais e recreativos; 3) compromissos interpessoais e familiares. Ferreira & Ferreira (2005), argumentam que desenvolver um sentido da vida envolve uma habilidade para ser intencional, para avaliar interesses e opções, para clarificar objectivos, fazer planos e persistir apesar dos possíveis obstáculos. Chickering e Reisser (1993) destacaram diferenças de género na resolução deste vector, «*nos indivíduos do sexo masculino este vector parte dos relacionamentos e interesses, em fase de crescente estabilidade, para planos e aspirações vocacionais, enquanto para os indivíduos do sexo feminino os planos vocacionais são muitas vezes complicados por intenções de casamento*» (Ferreira & Hood, 1990, p.397).

O último vector do desenvolvimento psicossocial de Chickering, denomina-se *desenvolver a integridade*, caracterizado pela capacidade de compreender a relatividade dos valores. Desta forma, o estudante integrará um conjunto de valores pessoais servindo de orientação para o seu próprio comportamento e forma de estar. A incorporação dos valores apela ao desenvolvimento da congruência. Trata-se assim de uma forma de “ser” que se encontra em consonância com as crenças do indivíduo. Opera-se assim, uma coerência crescente das relações entre os valores pessoais e o comportamento (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

Chickering reconhece que o Ensino Superior possui um papel fundamental na vida do jovem adulto. Para este autor, o ambiente universitário deve ter uma função de contentor, de *holding* do desenvolvimento. Transpondo a teoria de Winnicott (1969) acerca desta temática, o *holding* tem como função providenciar ao aluno um ambiente suficientemente bom, favorável em experiências positivas e de estabilidade, ajudando-o assim a adquirir um sentido de identidade pessoal. Desta forma, podemos nos atrever a dizer que esta fase de transição representa um re-nascimento, já que o estudante vai ter a oportunidade de reorganizar os seus valores, as suas crenças, de acordo com aquilo que

pretende ser. Não negligenciando a importância do apoio emocional providenciado pela família e pelos amigos, mais importante ainda é a cooperação das instituições de ensino que possuem o papel de contentor emocional dos seus estudantes.

Na actualidade, as investigações realizadas serviram de impulsor para várias medidas de apoio educacional para os estudantes (não só do primeiro ano) com o objectivo primário de promover a adaptação e o sucesso académico, dentro de três dimensões/contextos: o desempenho académico, o ajustamento social e o ajustamento pessoal (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000).

Neste sentido, na inter-relacionalidade com os factores ambientais e contextuais onde se encontra inscrito o sujeito, encontram-se incontornavelmente presentes as variáveis relativas ao próprio indivíduo, isto é, a forma como este lida e integra estes factores ambientais. Daqui se depreende que a adaptação e a realização escolar dependem de um conjunto de interacções entre factores sociais e pessoais. Estas ligações provocam no indivíduo a necessidade de lidar com múltiplos e variados estímulos, remetendo para uma actividade cognitiva de organização, tratamento, assimilação e controlo (Joe, 1971). No que diz respeito a este último conceito, as premissas básicas do modelo teórico do controlo emanam principalmente dos trabalhos de Rotter (1966) e da sua teoria da aprendizagem social. Este autor, defendeu a ideia de que o indivíduo concebe uma expectativa ou crença dos possíveis resultados do seu futuro comportamento. As expectativas que a pessoa tem de poder ou não controlar o que lhe acontece, foram designadas por “*locus de controlo*” (Neto, Barros & Barros, 1990). Assim, a expectativa individual de que um dado comportamento conduzirá a um determinado reforço, depende da forma como a situação é caracterizada e avaliada.

*Quando um acontecimento é percebido como resultante da sorte, do acaso, do destino (...), diz-se que o indivíduo possui uma crença de controlo externo. Se o sujeito percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a características suas relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma crença de controlo interno (Rotter, 1966, p.1).*

Simplificando, o *locus* de controlo interno refere-se à percepção do controlo pessoal sobre o resultado de uma situação, de um acontecimento ou de um reforço, e, por esta razão o indivíduo tende a percebê-lo como proveniente das suas próprias acções. Por outro lado, o *locus* de controlo externo, refere-se à percepção da falta de controlo sobre uma situação ou de que o resultado não é/está dependente do próprio comportamento, existe assim uma tendência para percebê-lo como produto de um conjunto de factores externos, como a sorte ou o acaso. Estas percepções vão assim ser responsáveis pela ocorrência ou não dos comportamentos, já que, a percepção de contingências entre a situação e o comportamento, fará aumentar a probabilidade de, em situações futuras, surgirem comportamentos semelhantes. Se pelo contrário a relação não for percebida, a probabilidade de tais comportamentos virem a ocorrer diminui (Stipek & Weisz, 1981).

De acordo com a teoria da Aprendizagem social, existem três variáveis que permitem prever o comportamento da pessoa: a *expectativa*, o *valor do reforço* e a *situação psicológica*.

A *expectativa* diz respeito à crença do indivíduo de poder alcançar determinado reforço. Rotter (1954) salienta que as expectativas são produtos subjectivos, tornando possível a probabilidade de se ser reforçado não coincidir com a probabilidade real. Ademais, a expectativa pode ter um carácter individual, remetendo para uma determinada situação, ou pode ser generalizada mantida assim em relação a várias situações.

O *valor do reforço*, define-se pela importância dada à ocorrência de determinado reforço face a outros existentes. Como refere o autor, o valor do reforço está influenciado pelo meio sociocultural em que o indivíduo está inserido.

Por fim, a *situação psicológica* representa outra variável a ser considerada. Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo vai adquirindo alguma experiência, que condicionará os seus comportamentos e as suas expectativas futuras.

Apesar da nítida influência behaviorista na teoria de Rotter, observa-se também uma tentativa de junção com a Psicanálise. As suas referências acerca das experiências passadas do indivíduo, demonstram a necessidade de se ter em conta não só a vida presente da pessoa, o “aqui e agora”, como também o seu percurso de vida como factor preponderante da sua forma de ser. Para o autor, as experiências passadas representam uma fonte primordial na concepção das expectativas. Assim, se o indivíduo tiver vivenciado

experiências satisfatórias durante o seu desenvolvimento, tenderá a desenvolver um *locus* de controlo interno, aceitando o louvor pelos seus sucessos como também as (auto)críticas pelos seus fracassos. Por outro lado, o indivíduo que não teve um ambiente potenciador, isto é, carenciado em experiências positivas, terá mais probabilidade em desenvolver um *locus* de controlo externo, atribuindo assim a causa dos seus sucessos como também fracassos aos outros (Barros, Barros & Neto, 1993).

Alguns autores como Phares (1978), Rotter (1966) e Joe (1971) procuraram saber quais os principais factores predisponentes à externalidade e à internalidade. Os resultados apontaram para uma convergência de causas predominantemente: pessoais, familiares e socioculturais. No que se refere aos factores pessoais, foram descobertas diferenças significativas na idade (com uma evolução da externalidade para a internalidade de acordo com a idade), no sexo (as mulheres tendem a ser mais externas do que os homens), na saúde, nos medos ou apreensões e nas experiências passadas (Phares, 1978). Estes vectores, demonstram a importância de se ter em conta o desenvolvimento do indivíduo, produto de um encadeamento de experiências passadas e presentes.

Os factores familiares foram também apontados como principais influenciadores do *locus* de controlo. De acordo com Rotter (1966), um estilo parental e práticas educativas flexíveis desenvolveriam a internalidade dos filhos. Pelo contrário, pais com comportamentos imprevisíveis incrementariam nos seus filhos atitudes de controlo externo. Deste modo, um ambiente acolhedor, “quente”, seguro e de aceitação incondicional, demarcado por alguns limites não rígidos, seria um ambiente favorável para o desenvolvimento de um controlo mais interno, logo, a criança sentir-se-á suficientemente apoiada e segura na descoberta de novas experiências. A relevância deste factor familiar foi considerada primordial no estudo do *locus* de controlo. Por esta razão Crowne (1979), afirma usar três processos na investigação dos precedentes familiares do *locus* de controlo: a entrevista com as mães, a apreciação retrospectiva dos jovens sobre as práticas educativas parentais e a observação da relação mãe-filho. Ademais, Dubois (1987) realça também a importância das práticas educativas dos professores nas crenças de controlo dos alunos. Este aspecto fundamenta-se no próprio desenvolvimento do indivíduo, em que, aquando da idade escolar, os professores também fazem parte das figuras de autoridade. Desta forma, é de toda importância apreciar o tipo de práticas pedagógicas utilizadas nos alunos para conhecer os factores determinantes no desenvolvimento do *locus* de controlo.

Quanto ao vector sociocultural, foram encontradas diferenças nos níveis socioeconómicos dos pais, nas crenças religiosas como também no nível sociopolítico. Porém, a dificuldade em isolar estas variáveis não possibilitam considerar os dados como significativos (Phares, 1978).

Estas descobertas acerca das origens do *locus* de controlo, levaram alguns autores a promover a internalidade em detrimento da externalidade (Strickland, 1977; Autrey & Langenbach, 1985), assim como estratégias terapêuticas e educativas orientadas para a mudança. Foi comprovado que uma externalidade extrema pode estar na base de algumas patologias da personalidade, já que o indivíduo não se percebe como factor activo do produto das suas acções, podendo assim provocar situações de dependência face ao outro e de desvalorização pessoal, assim como propensões para neuroses e psicoses visto a personalidade ser mais frágil. No entanto, tentando desmistificar a crença instaurada de um “bom” e um “mau” locus de controlo, a internalidade também pode provocar alguns distúrbios no indivíduo, já que, como refere Phares (1978) um forte grau de internalidade pode conduzir a sentimentos de culpa acentuados. Desta forma, estes dois conceitos jamais devem ser vistos como opostos um do outro, mas como uma tendência mais ou menos dominante no indivíduo, que pode variar em função de determinados factores. Por esta razão, Rotter (1966) consciencializado acerca desta “falsa” dicotomia, referiu que a percepção da relação causal não necessita de ser tudo ou nada, mas que podia variar em grau, tratando-se assim de um *continuum* entre dois pólos. Do mesmo modo que a personalidade, o indivíduo possui uma estrutura estável, que ao longo da sua vida e em função das suas experiências passadas, pode em determinada altura variar dentro de um *continuum* externalidade-internalidade.

Tratando-se de um construto extremamente debatido em Psicologia, o *locus* de controlo foi alvo de análise e de compreensão na área clínica, social e mais especificamente no campo educacional. A maior parte dos estudos nesta área dizem respeito aos alunos, por se encontrarem num período único onde se operam vários processos. A promulgação de uma nova reforma de Ensino acarretou uma necessidade profunda em conhecer cada vez mais este novo período de desenvolvimento que é o da transição entre a adolescência e a idade adulta. Apesar de a maioria das teorias diferirem em vários aspectos, todas elas admitem que a faixa etária correspondente ao Ensino Superior é única, no sentido de existirem modificações específicas assim como um

desenvolvimento psicológico que lhe é particular. Segundo Chickering (1969) esta fase é para muitos estudantes, a última oportunidade de operarem grandes mudanças antes de surgirem responsabilidades definitivas e de estabilizarem nas diferentes áreas da vida: social, interpessoal e profissional.

Grande parte dos estudos com estudantes universitários, demonstram áreas comuns de actuação das mudanças, variáveis como as atitudes, os valores, os interesses, os planos futuros, a identidade, o juízo crítico, são muitas vezes abordadas. Por esta razão, as primeiras investigações focaram-se nos factores pessoais como principais vectores da adaptação. Apesar de terem sido restritivos, estes estudos desbravaram o caminho para uma melhor compreensão do fenómeno, assim como para uma maior abertura do objecto de estudo, passando de uma visão unipessoal e passiva, onde o aluno era visto como único responsável da sua aprendizagem, motivação e conseqüentemente da sua adaptação; para uma visão interpessoal, encarando o indivíduo dentro de um processo relacional.

No que se refere aos estudos americanos, Sanford (1967) foi o responsável pela expansão deste ramo de pesquisa, a partir dele as investigações tornaram-se cada vez mais específicas e cada vez mais fundamentadas, recorrendo a diferentes instrumentos de avaliação tais como: questionários, inventários de personalidade, medidas de realização académica, entre outros.

Em Portugal, as investigações nesta área conheceram o seu apogeu decénios atrás. Apesar de existir uma certa decalagem em relação às investigações decorrentes nos Estados Unidos da América, vários são os estudos nacionais de grande qualidade, efectuados por especialistas neste momento particular da vida de um indivíduo. Assim, podemos destacar estudos recentes acerca das múltiplas dimensões dos alunos, tais como o desenvolvimento do Ego (Costa & Campos, 1991), o bem-estar subjectivo (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 1999), as diferenças de género e situação do estudante (Ferreira, Almeida, & Soares 2001), o *homesickness* (Ferraz & Pereira, 2002), a saúde mental dos alunos (Costa & Leal, 2004; Costa & Leal, 2008), as mudanças psicossociais (Ferreira & Ferreira, 2005), o relacionamento com pares e equilíbrio emocional (Dinis & Almeida, 2006), a vinculação (Lourenço & Valqueresma, 2006), o locus de controlo (Coleman, 1966; Barros, 1992; Payne & Payne, 1989), todos eles interessados na influência da adaptação à vida académica na personalidade e/ou desenvolvimento do estudante.

Na sequência dos pressupostos até aqui enunciados, este trabalho pretende ser uma reflexão, assim como um acrescento ao árduo esforço empreendido por muitos nesta área de investigação, sendo que, pretendemos analisar de que forma o tipo de *locus* de controlo se relaciona com as vivências académicas dos estudantes do primeiro ano do Ensino Superior.

Desta forma, propõem-se os seguintes objectivos:

- 1) Estudar a eventual existência de diferenciação relativamente às vivências académicas dos sujeitos, consoante o seu tipo de *locus* de controlo, com particular incidência: nas vivências pessoais, inter-relacionais, adaptativas ao curso e à instituição onde se encontram.
- 2) Estudar de que forma as vivências dos estudantes do Ensino Superior se relacionam com algumas variáveis sócio-demográficas como sejam: género, idade, curso, proveniência, pessoas com quem vive, frequência com que vai a casa, grupo de amigos, colegas de curso, relação amorosa, suporte financeiro, auto-avaliação e o grau de adaptação.
- 3) Estudar de que forma o tipo de locus de controlo se relaciona com as variáveis citadas anteriormente.

## METODOLOGIA

### *Caracterização da Amostra*

A amostra é constituída por 93 sujeitos, estudantes do primeiro ano do Instituto Superior Miguel Torga, tratando-se de uma amostra por conveniência, já que foram escolhidos membros de uma população de fácil acesso (Gomez, Flores & Jiménez, 1996). Dos 93 participantes (N=93), 27 são de sexo masculino (equivalendo a 29% da amostra) e 66 de sexo feminino (71%).

**Quadro 1: Distribuição dos alunos em função da idade**

| <b>Idade</b>  | <b>N</b> | <b>Média</b> | <b>Desvio-padrão</b> | <b>Intervalo de idade (anos)</b> |
|---------------|----------|--------------|----------------------|----------------------------------|
| <b>Género</b> |          |              |                      |                                  |
| Masculino     | 27       | 25,889       | 7,0402               | 19 – 47                          |
| Feminino      | 66       | 25,348       | 9,4013               | 18 - 52                          |
| Total         | 93       | 25,505       | 8,7472               |                                  |

Conforme se pode verificar no quadro 1, a média de idade para o género masculino é de 25,88 anos e para o género feminino de 25,34 anos, sendo a média de idade da amostra total de 25,50 anos.

**Quadro 2: Distribuição dos alunos em função do curso**

| <b>Curso</b>          | <b>N</b> | <b>Percentagem (%)</b> |
|-----------------------|----------|------------------------|
| Psicologia            | 55       | 59,1                   |
| Serviço social        | 22       | 23,7                   |
| Multimédia            | 2        | 2,2                    |
| Design de comunicação | 4        | 4,3                    |
| Comunicação Social    | 10       | 10,8                   |
| Total                 | 93       | 100,0                  |

Relativamente ao curso, destaca-se que 59,1% dos alunos frequentam o curso de Psicologia e que 2,2% o curso de Multimédia.

### *Instrumentos*

Neste estudo foram utilizados três instrumentos: um questionário sócio-demográfico, o *Questionário de Vivências Académicas* na sua versão reduzida, QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) e a *Escala I-E de Rotter* (1966).

- **Questionário sócio-demográfico** - Este questionário permitiu recolher alguma informação sócio-demográfica relativa aos alunos. As variáveis utilizadas no âmbito desta investigação dizem respeito à idade, ao sexo, à residência, às pessoas com quem vive e à interacção com os pares.

- **O Questionário de Vivências Académicas (Versão reduzida)** - O QVA-r representa uma versão reduzida do *Questionário de Vivências Académicas* construído por Almeida, Soares & Ferreira, 1999. Trata-se de um questionário de auto-avaliação constituído por sessenta itens, distribuídos dentro de várias dimensões pessoais, interpessoais e institucionais da adaptação académica dos estudantes, sendo também considerado dentro de cada um destes domínios ou tipos de vivências dos alunos. Para cada um dos itens que

compõe a escala os alunos deverão escolher o seu grau de acordo/desacordo para cada afirmação apresentada, numa escala de tipo *likert* de cinco pontos.

No que se refere aos coeficientes Alfa, de forma geral estes apresentam-se com valores satisfatórios e sempre acima dos.70, tendo superado os limiares críticos estabelecidos na literatura (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2006).

- **Escala I-E de Rotter** – A escala de Rotter (1966) tem como objectivo a identificação da internalidade e da externalidade. Este instrumento é composto por 29 itens num formato de escolha forçada cujas 6 são de despistagem. Esta escala de auto-administração foi frequentemente usada nos estudantes universitários.

No que se refere à consistência interna da escala, Rotter (1966) encontrou um coeficiente de Cronbach de.70. Adicionando-se a este valor encontram-se também as inúmeras investigações realizadas desde a criação deste instrumento, demonstrando assim a sua validade empírica.

## RESULTADOS

### *Análise descritiva dos resultados*

**Quadro 3: Análise descritiva dos resultados relativamente a proveniência, alojamento e pessoas com quem vive a amostra**

| Variáveis sócio-demográficas            | Respostas          | N  | Frequências (%) |
|---|--------------------|----|-----------------|
| Proveniência                            | Coimbra            | 39 | 41,9            |
|   | Fora de Coimbra    | 54 | 58,1            |
| Com quem vive?                          | Sozinho            | 8  | 8,6             |
|   | Com outras pessoas | 85 | 91,4            |
| Satisfação com as pessoas com quem vive | Não respondeu      | 5  | 5,4             |
|   | Muito satisfeito   | 41 | 44,1            |
|   | Satisfeito         | 37 | 39,8            |
|   | Indiferente        | 6  | 6,5             |
|   | Insatisfeito       | 2  | 2,2             |
| Frequência para casa                    | Muito insatisfeito | 2  | 2,2             |
|   | Todos os dias      | 59 | 63,4            |
|   | Todas as semanas   | 26 | 28,0            |
|   | Todos os meses     | 4  | 4,3             |
|   | Outros             | 4  | 4,3             |

Observando o quadro 3, a maior parte dos estudantes, 58,1%, provêm de localizações distantes da cidade universitária. Além do mais, 38,7% residem em casa de familiares durante a semana académica e 44,1% declararam estarem muito satisfeito com as pessoas com quem viviam durante esta mesma semana. No que se refere à frequência do retorno para casa, 63,4% afirmam voltar todos os dias, este resultado justifica-se com o facto da maior parte da amostra estar a viver em casa de familiares, sendo os contactos diários.

**Quadro4: Descrição dos resultados obtidos nas variáveis relacionadas com os pares e relações íntimas**

| Variáveis sócio-demográficas                               |                    | Respostas | N  | Frequências (%) |
|--|--------------------|-----------|----|-----------------|
| Grupo regular de Amigos                                    | Não                |           | 16 | 17,2            |
|  | Sim                |           | 77 | 82,8            |
| Satisfação com o grupo de Amigos                           | Não respondeu      |           | 7  | 7,5             |
|  | Muito satisfeito   |           | 44 | 47,3            |
|  | Satisfeito         |           | 37 | 39,8            |
|  | Indiferente        |           | 4  | 4,3             |
|  | Insatisfeito       |           | 1  | 1,1             |
|  | Muito insatisfeito |           | 0  | 0               |
| Satisfação com os colegas de Curso                         | Não respondeu      |           | 1  | 1,1             |
|  | Muito satisfeito   |           | 23 | 24,7            |
|  | Satisfeito         |           | 56 | 60,2            |
|  | Indiferente        |           | 10 | 10,8            |
|  | Insatisfeito       |           | 2  | 2,2             |
|  | Muito Insatisfeito |           | 1  | 1,1             |
| Relação Amorosa?   | Sim                |           | 55 | 59,1            |
|  | Não                |           | 38 | 40,9            |
| Influência da relação amorosa ao nível académico           | Sim                |           | 26 | 28,0            |
|  | Não                |           | 9  | 9,7             |
| Influência da relação amorosa ao nível Social              | Sim                |           | 22 | 23,7            |
|  | Não                |           | 13 | 14,0            |
| Influência da relação amorosa ao nível Pessoal e Emocional | Sim                |           | 44 | 47,3            |
|  | Não                |           | 2  | 2,2             |

O Quadro 4 informa-nos acerca das relações com os pares e das relações íntimas da amostra. Assim, 82,8% dos estudantes inquiridos afirmaram ter um grupo regular de amigos e 47,3% de entre eles encontram-se muito satisfeitos com este mesmo grupo. No que diz respeito aos colegas de curso, 60,2 % dos sujeitos declaram-se satisfeitos pelo apoio recebido. Por outro lado, 59,1 % da amostra possui uma relação amorosa e a grande maioria, 49,5%, admite que esta influenciou o processo de adaptação, tanto ao nível académico, 28%, como ao nível social, 23,7%, como também ao nível pessoal /emocional 47,3%.

**Quadro 5: Descrição dos resultados obtidos nas variáveis suporte financeiro, grau de adaptação e auto-avaliação dos estudantes**

| Variáveis sócio-demográficas            | Respostas                  | N  | Frequências (%) |
|---|----------------------------|----|-----------------|
| Suporte Financeiro                      | Não respondeu              | 1  | 1,1             |
|   | Bolsa Escolar              | 8  | 8,6             |
|   | Mesada dos pais            | 52 | 55,9            |
|   | Trabalhador-estudante      | 27 | 29,0            |
|   | Outros                     | 5  | 5,4             |
| Como considere o seu grau de adaptação? | Muito adaptado             | 12 | 12,9            |
|   | Adaptado                   | 54 | 58,1            |
|   | Moderadamente              | 25 | 26,9            |
|   | Inadaptado                 | 2  | 2,2             |
|   | Muito inadaptado           | 0  | 0               |
| Como se descreveria?                    | Estudioso                  | 13 | 14,0            |
|   | Solitário                  | 6  | 6,5             |
|   | “Estudo quando necessário” | 34 | 36,6            |
|   | Sociável                   | 40 | 43,0            |

Relativamente ao quadro 5, observa-se que 55,9% da amostra recebe a mesada dos pais como único sustento financeiro. Ademais, a maior parte dos estudantes, 58,1%, relatam estar adaptados ao Ensino Superior. Podemos também salientar que um pouco mais de ¼ da amostra (26,9%) define o seu grau de adaptação como moderado. No que se refere à auto-avaliação, 43% dos sujeitos descrevem-se como “sociáveis” enquanto 6,5% como “solitário”.

**Quadro 6: Estatística descritiva dos resultados obtidos por subescala do Q.V.A-r**

| <b>Subescalas QVA-r</b> | <b>Média</b> | <b>Mediana</b> | <b>Variância</b> | <b>Desvio-Padrão</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> |
|-------------------------|--------------|----------------|------------------|----------------------|---------------|---------------|
| QVA-r Pessoal           | 36,7742      | 37,0000        | 62,742           | 7,92098              | 18,00         | 59,00         |
| QVA-r Interpessoal      | 42,6237      | 42,0000        | 30,476           | 5,52054              | 27,00         | 56,00         |
| QVA-r Carreira          | 45,6237      | 47,0000        | 49,976           | 7,06940              | 21,00         | 58,00         |
| QVA-r Estudo            | 40,3871      | 40,0000        | 36,001           | 6,00006              | 22,00         | 55,00         |
| QVA-r Institucional     | 26,3441      | 26,0000        | 11,706           | 3,42146              | 17,00         | 35,00         |

A análise descritiva dos resultados do QVA-r, mostra-nos que a pontuação média obtida para a dimensão pessoal encontra-se inferior ao valor médio desta mesma subescala. Desta forma, podemos dizer que a adaptação pessoal dos alunos assim como a sua percepção de bem-estar revelam-se comprometidos.

Por outro lado, as restantes dimensões parecem estar acima da média de referência para cada subescala, dando particular relevo à dimensão Carreira, atestando uma forte adaptação ao curso escolhido, ao projecto vocacional e às perspectivas de carreira.

Quadro7: Frequências dos resultados obtido na escala I-E de Rotter

| Valores Obtidos | N  | Percentagem | Média  | Percentagem Internalidade-Externalidade |
|-----------------|----|-------------|--------|---|
| 3,0             | 3  | 3,2         |        |   |
| 6,0             | 5  | 5,4         |        |   |
| 7,0             | 3  | 3,2         |        |   |
| 8,0             | 3  | 3,2         |        | 45%                                     |
| 9,0             | 8  | 8,6         |        |   |
| 10,0            | 11 | 11,8        |        |   |
| 11,0            | 9  | 9,7         |        |   |
| 12,0            | 9  | 9,7         | 11,828 |   |
| 13,0            | 10 | 10,8        |        |   |
| 14,0            | 10 | 10,8        |        |   |
| 15,0            | 6  | 6,5         |        |   |
| 16,0            | 8  | 8,6         |        | 55%                                     |
| 17,0            | 5  | 5,4         |        |   |
| 18,0            | 3  | 3,2         |        |   |
| Total           | 93 | 100,0       |        |   |

De acordo com o quadro 7, 11,8% da amostra possui um *locus* de controlo situado na porção interna do *continuum* internalidade – externalidade. Para além disso, a média das pontuações obtida nesta escala é de 11,8 demonstrando assim uma posição intermédia da amostra. Tentando obter uma visão dicotómica destes resultados, podemos dizer que 55% da amostra pode ser caracterizada como tendo um *locus* de controlo externo enquanto 45% possui um *locus* de controlo interno.

#### *Análise inferencial dos resultados*

A fim de testar a normalidade da amostra e averiguar os testes mais adequados a aplicar (paramétricos / não paramétricos) no tratamento estatístico dos dados, foi usado o teste Kolmogorov-Smirnov. Os níveis de significância obtidos (inferiores à 0,05) permitem-nos assumir que a amostra segue uma distribuição não normal. Desta forma, serão utilizados testes não-paramétricos na análise dos dados, nomeadamente o teste de

correlação de Spearman a fim de avaliar possíveis associações entre as variáveis, e a análise da regressão múltipla que tem por objectivo verificar as possíveis influências das variáveis independentes nas dependentes, e qual a sua intensidade (Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

**Quadro 8: Correlações de Spearman entre o locus de controlo e as subescalas do QVA-r**

|                                 | <b>Externalidade<br/>Rotter</b> | <b>Valor de p</b> |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|
| <b>Externalidade<br/>Rotter</b> | 1,000                           |                   |
| <b>QVA-r Pessoal</b>            | ,087                            | ,408              |
| <b>QVA-r Interpessoal</b>       | -,095                           | ,363              |
| <b>QVA-r Carreira</b>           | -,070                           | ,505              |
| <b>QVA-r Estudo</b>             | -,264*                          | ,011              |
| <b>QVA-r Institucional</b>      | ,039                            | ,710              |

Correlação significativa para  $p \leq 0,05$  \*

Correlação significativa para  $p \leq 0,01$  \*\*

O quadro 8 mostra-nos que a variável *locus* de controlo se relaciona de forma moderada e negativamente com a subescala QVA-r Estudo ( $\rho = -0,264$  para  $p \leq 0,05$ ). De notar também que as escalas do QVA-r se relacionam entre elas, corroborando resultados obtidos anteriormente por Almeida, Ferreira & Soares (1999).

**Quadro 9: Correlações de Spearman Significativas obtidas entre as subescalas do QVA-r e as variáveis sócio-demográficas**

| QVA-r                               | QVA-r pessoal | QVA-r Carreira | QVA-r Estudo |
|-------------------------------------|---------------|----------------|--------------|
| <b>Variáveis Sócio-demográficas</b> |               |                |              |
| Grau de Adaptação                   | ,364**        | ,204*          |              |
| Valor de p                          | ,000          | ,049           |              |
| Relação Amorosa / nível acadêmico   |               |                | ,224*        |
| Valor de p                          |               |                | ,031         |
| Relação Amorosa / nível Social      |               |                | ,263*        |
| Valor de p                          |               |                | ,011         |
| Com se descreveria?                 |               |                | ,272**       |
| Valor de p                          |               |                | ,008         |

Correlação significativa para  $p \leq 0,05$  \*

Correlação significativa para  $p \leq 0,01$  \*\*

Conforme o coeficiente de correlação Rho ( $\rho$ ) de Spearman calculado no quadro 9, verificam-se relações significativas entre as seguintes variáveis:

- A subescala QVA-r Pessoal relaciona-se positivamente e significativamente com o grau de adaptação identificado pelos próprios sujeitos ( $\rho = 0,364$  para  $p \leq 0,01$ ).
- A subescala QVA-r Carreira relaciona-se positivamente com o grau de adaptação avaliado pelos alunos ( $\rho = 0,204$  para  $p \leq 0,05$ ).
- A subescala QVA-r Estudo relaciona-se positivamente e significativamente com a influência da relação amorosa na adaptação acadêmica ( $\rho = 0,224$  para  $p \leq 0,05$ ).
- A subescala QVA-r Estudo relaciona-se positivamente com a influência da relação amorosa na adaptação social ( $\rho = 0,263$  para  $p \leq 0,05$ ).

- A subescala QVA-r Estudo relaciona-se positivamente com a auto-avaliação feita pelos alunos ( $\rho = 0,272$  para  $p \leq 0,05$ ).

**Quadro 10: Correlações de Spearman Significativas obtidas entre o *Locus* de controlo e as variáveis sócio-demográficas**

|   | Locus de Controlo | Valor de p |
|---|-------------------|------------|
| Relação Amorosa / nível Académico           | -,299**           | ,004       |
| Relação Amorosa / Nível social              | -,320**           | ,002       |
| Relação Amorosa / Nível Pessoal e Emocional | -,220*            | ,034       |

Correlação significativa para  $p \leq 0,05$  \*

Correlação significativa para  $p \leq 0,01$  \*\*

O quadro 10 indica-nos o coeficiente de correlação de Spearman entre o locus de controlo e as variáveis sócio-demográficas estudadas. Assim verificam-se relações negativas e significativas entre:

- O *locus* de controlo e a influência da relação amorosa ao nível da adaptação académica ( $\rho = -0,299$  para  $p \leq 0,01$ ).
- O *locus* de controlo e a influência da relação amorosa ao nível da adaptação social ( $\rho = -0,320$  para  $p \leq 0,01$ ).
- O *locus* de controlo e a influência da relação amorosa ao nível pessoal /emocional ( $\rho = -0,220$  para  $p \leq 0,05$ ).

*Análise de regressão múltipla entre o locus de controlo e as subescalas do QVA-r*

Na análise de regressão múltipla entre o *locus* de controlo (caracterizado como sendo a variável dependente) e as subescalas do QVA-r (variáveis independentes), o resultado obtido para o *R-Square* ou coeficiente de determinação, foi de .122. Desta forma, podemos dizer que 12,2% da variância da variável dependente (*locus* de controlo) pode ser prevista nas variáveis independentes (subescalas do QVA-r). Isto é, 12,2% das pontuações do *locus* de controlo pode ser predita nas subescalas do QVA-r.

Ademais, o *p-value* encontrado demonstra um valor inferior à 0,05 (*p-value*= 0,041), traduzindo assim uma capacidade preditiva do grupo de variáveis independentes na variável dependente.

**Quadro 11: descrição dos coeficientes  $\beta$  e das respectivas significâncias para cada subescalas do QVA-r**

| Variáveis independentes | Coefficientes $\beta$ | Valor Significância |
|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| QVA-r Pessoal           | ,174                  | ,092                |
| QVA-r Interpessoal      | ,077                  | ,542                |
| QVA-r Carreira          | ,068                  | ,643                |
| QVA-r Estudo            | -,388                 | ,006                |
| QVA-r Institucional     | ,258                  | ,080                |

O quadro 11 informa-nos que o único coeficiente  $\beta$  com significância estatística é relativo à variável QVA-r Estudo.

*Análise de regressão múltipla entre as subescalas do QVA-r e as variáveis sócio-demográficas*

No que se refere à análise de regressão múltipla entre as subescalas do QVA-r e as variáveis sócio-demográficas, foi encontrado um valor *R-square* de ,158, demonstrando que 15,8% das pontuações das escalas do QVA-r podem ser preditas nas variáveis sócio-demográficas. No entanto, o valor de significância calculado: ,658 ( $\geq 0,05$ ) permite-nos afirmar que o grupo de variáveis independentes não conseguem ser estatisticamente significativas para predizer a variável dependente.

**Quadro 12: Descrição dos coeficientes  $\beta$  e respectivas significâncias entre as subescalas do QVA-r e às variáveis sócio-demográficas**

| Variáveis independentes                                   | Coefficientes $\beta$ | Valor Significância |
|---|-----------------------|---------------------|
| Género  | ,057                  | ,678                |
| Idade   | -,095                 | ,500                |
| Curso   | -,014                 | ,911                |
| Proveniência  | -,039                 | ,749                |
| Com quem vive?  | -,140                 | ,276                |
| Satisfação com as pessoas com quem vive                   | ,267                  | ,034                |
| Suporte Financeiro  | ,038                  | ,790                |
| Frequência casa?  | -,152                 | ,273                |
| Grupo regular de amigos                                   | -,079                 | ,526                |
| Satisfação com grupo de amigos                            | -,218                 | ,089                |
| Satisfação com os colegas de curso                        | ,010                  | ,933                |
| Relação Amorosa?  | -,087                 | ,657                |
| Influência da relação amorosa a nível académico           | -,252                 | ,336                |
| Influência da relação amorosa a nível social              | ,321                  | ,284                |
| Influência da relação amorosa a nível pessoal e emocional | -,085                 | ,711                |
| Como considere o seu grau de adaptação?                   | ,132                  | ,319                |
| Como se descreveria?                                      | -,113                 | ,354                |

Relativamente ao quadro 12, verifica-se uma relação significativa e positiva ( $\beta = ,267$  para  $p \leq 0,05$ ) entre as subescalas do QVA-r e a variável “satisfação com as pessoas com quem vive”.

#### *Análise de regressão múltipla entre o locus de controlo e as variáveis sócio-demográficas*

O coeficiente de determinação encontrado na análise de regressão múltipla entre o locus de controlo e as variáveis sócio-demográficas é de ,304, demonstrando que 30,4% da pontuação do locus de controlo pode ser predita nas variáveis sócio-demográficas.

Em relação à significância estatística desta mesma conjectura, podemos notar que esta tem um valor de ,028, permitindo-nos poder concluir que as variáveis independentes (sócio-demográficas) conseguem ser preditivas do locus de controlo.

**Quadro 13: Descrição dos coeficientes  $\beta$  com respectivas significâncias entre o *locus* de controlo e as variáveis sócio-demográficas**

| <b>Variáveis sócio-demográficas</b>             | <b>Coeficiente <math>\beta</math></b> | <b>Valor da significância</b> |
|---|---------------------------------------|-------------------------------|
| Género  | ,036                                  | ,776                          |
| Idade   | -,221                                 | ,087                          |
| Curso   | -,175                                 | ,136                          |
| Proveniência                                    | ,087                                  | ,429                          |
| Com quem vive?                                  | ,183                                  | ,118                          |
| Satisfação com as pessoas com quem vive         | -,374                                 | ,001                          |
| Suporte Financeiro                              | -,013                                 | ,921                          |
| Frequência casa?                                | ,128                                  | ,310                          |
| Grupo regular de amigos                         | ,085                                  | ,450                          |
| Satisfação com grupo de amigos                  | ,061                                  | ,597                          |
| Satisfação com os colegas de curso              | -,016                                 | ,881                          |
| Relação Amorosa?                                | ,047                                  | ,791                          |
| Influência da relação amorosa a nível académico | ,036                                  | ,880                          |
| Influência da relação amorosa a nível social    | -,362                                 | ,184                          |
| Influência da relação amorosa a nível pessoal e | ,067                                  | ,749                          |
| Como considere o seu grau de adaptação?         | ,235                                  | ,053                          |
| Como se descreveria?                            | ,080                                  | ,466                          |

De acordo com o quadro 13, foi encontrada a seguinte correlação significativa:

- O *locus* de controlo e a satisfação com as pessoas com quem vive ( $\beta = -,374$  para  $p \leq 0,05$ )

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao considerarmos o nosso primeiro objectivo: estudar a eventual existência de diferenciação relativamente às vivências académicas dos sujeitos, consoante o seu tipo de *locus* de controlo, constatámos, tanto na análise de correlações como na de regressão múltipla, que esta variável se correlaciona significativamente com a subescala Estudo do QVA-r. Esta associação informa-nos de que quanto maior é a externalidade de um sujeito, menor é o envolvimento nas actividades de índole curricular por parte dos alunos. Este resultado encontra-se em consonância com Rotter (1966) que tinha sugerido que os internos desenvolvem mais esforços e persistência no estudo, já que acreditam mais na possibilidade de sucesso em relação aos sujeitos cujo locus de controlo é externo. Assim, à medida que o indivíduo se desenvolve, são-lhe inculcadas consciente e/ou inconscientemente percepções de causalidade externas a si próprio, fortalecendo a crença de que nada controla, tudo acontece por acaso. Neste caso, o sentimento de responsabilidade, de maior competência e de assertividade encontram-se comprometidos, já que não existem razões para aperfeiçoá-las.

Relativamente ao segundo objectivo delineado para esta investigação: estudar de que forma as vivências dos estudantes do Ensino Superior se relacionam com algumas variáveis sócio-demográficas, verificam-se relações significativas e positivas entre a auto-avaliação feita pelos próprios alunos (através da questão: como se descreveria?) e às respectivas subescalas: QVA-r Pessoal, QVA-r Carreira e QVA-r Estudo. Estas correlações, indicam-nos que quanto maior for o bem-estar subjectivo da pessoa, maiores são as suas perspectivas futuras de carreira e o seu envolvimento académico, e melhor é a sua auto-avaliação. Todas estas variáveis se inter-relacionam na medida em que um bem-estar subjectivo, tanto físico como psicológico, faz com que o estudante universitário consiga planear projectos futuros, que por sua vez o motivam no seu envolvimento académico, levando a uma auto-avaliação positiva de si próprio.

Outras associações encontradas referem-se à subescala QVA-r Estudo com as seguintes variáveis sócio-demográficas: influência da relação amorosa na adaptação académica e influência da relação amorosa na adaptação social. De acordo com os resultados obtidos, quanto maior a adaptação ao estudo, maior é a influência da relação amorosa tanto ao nível da adaptação académica como ao nível social. Uma relação íntima

saudável ao nível psíquico é caracterizada por um respeito pelo outro e por um sentimento de valorização. King (1993, *apud* Oliveira, 1998), defendia que se tratava do único suporte social que não necessita de esforço para subsistir. Logo, os estudantes abraçados por este particular suporte parecem sentir-se capaz de enfrentar novas situações, como sejam, novas actividades curriculares e novos relacionamentos sem ter medo do desconhecido nem do fracasso. Assim, a relação íntima parece ter uma função de *holding*, oferecendo um ambiente acolhedor e incondicional, favorecendo expectativas positivas acerca do mundo exterior.

Ainda dentro deste segundo objectivo, a análise de regressão múltipla, também se identificou uma correlação entre o QVA-r e a satisfação dos estudantes perante as pessoas com quem vivem. Mais uma vez, a função de suporte parece ser o agente predicativo de uma boa adaptação nesta fase de transição. Representando um momento de “crise”, a fase de transição coloca à prova, os valores, as crenças e até as pseudo identidades ainda versáteis, características do período da adolescência (período que como sabemos é de dobra entre registos de natureza infantil e experiências mais próprias da adultez). Os resultados encontrados permitem-nos conjecturar acerca de um dos principais factores responsáveis pelo bem-estar subjectivo de um indivíduo: o suporte, que fornece uma fonte de equilíbrio emocional e psíquico essenciais para enfrentar este período particular da vida dos jovens adultos.

Quanto ao terceiro e último objectivo desta investigação: estudar de que forma o tipo de *locus* de controlo se relaciona com as variáveis sócio-demográficas. Os resultados encontrados revelam correlações significativas e negativas entre o *locus* de controlo e a influência da relação amorosa na adaptação académica, social e pessoal dos alunos do primeiro ano. A negatividade desta associação informa-nos de que quanto mais externo for o *locus* de controlo, menos influência a relação amorosa exerce na adaptação. Os indivíduos que se situam na porção mais externa do *continuum*, tendem a considerar que determinado evento ou situação não depende daquilo que podem fazer por ela (dos factores pessoais), mas sim do acaso. Logo, qualquer influência por parte dos outros, até da relação amorosa, não será tomada em conta, porque não existem razões para o fazer. Este “lema de vida” aplica-se também no relacionamento íntimo: enquanto os internos se responsabilizam pela relação, discutem problemas, encontram soluções, os externos esperam para ver o que vai acontecer. Prager (1995), demonstrou que os internos tendem a ter níveis de intimidade mais altos do que os externos. À medida que aumenta o envolvimento na relação, aumenta

a intimidade no casal. Ademais, Dela Coleta (1992) demonstrou que a internalidade está relacionada com a satisfação do casal e com perspectivas futuras acerca desta mesma relação. Assim, os indivíduos internos parecem ter relacionamentos mais genuínos, mais íntegros, na medida em que se responsabilizam, partilham e se envolvem muito mais do que os sujeitos com um *locus* de controlo externo.

No que respeita à regressão múltipla efectuada no contexto deste último objectivo, constata-se uma correlação negativa e significativa entre o locus de controlo e a variável “satisfação com as pessoas com quem vive”. Assim, quanto mais externo for o *locus* de controlo menos satisfação terão os indivíduos (externos) perante as pessoas com quem vivem. Num estudo de Midlarsky (1971), acerca da temática dos comportamentos de ajuda e das diferenças entre os dois tipos de *locus* de controlo, foi comprovado que os internos ajudam mais frequentemente o seu parceiro do que os indivíduos com um *locus* de controlo externo. Este resultado remete para as experiências passadas dos sujeitos, em que, se ao longo do desenvolvimento não foram fomentados comportamentos de ajuda, de empatia perante o outro, de preocupação, de partilha, entre outros, estes não serão capazes de fazê-lo simplesmente porque eles próprios não foram alvo de tais acções empáticas. Tal como Di Vesta & Thompson (1971) afirmam, famílias com pais mais hostis e principalmente onde a relação diádica mãe-filho é carenciada, influenciam directamente as crenças de controlo do reforço. Desta forma, tendo comportamentos de afastamento perante os outros, os indivíduos com crenças de controlo externas terão pouco ou nenhum apoio por parte dos mesmos.

## CONCLUSÃO

Atendendo aos resultados deste estudo, podemos inferir a existência de relações entre o *locus* de controlo, a adaptação ao Ensino Superior e algumas variáveis sócio-demográficas, nomeadamente, a influência da relação amorosa, as pessoas com quem vive e a auto-avaliação dos estudantes.

O facto de termos analisado a adaptação dos alunos do primeiro ano de acordo com diferentes factores (estudo, carreira, pessoal, interpessoal e institucional), permite-nos um melhor entendimento destes domínios mais específicos de competências cognitivas, afectivas e sociais.

No entanto, considera-se que existem certos pontos críticos neste estudo que podem de uma certa forma impor limites aos resultados encontrados: (1) no que diz respeito ao tamanho da amostra, o seu número ficou aquém do esperado, representou somente os alunos presentes no início das aulas do segundo semestre e de uma única instituição de Ensino Superior, podendo os resultados ter sido diferentes se a amostra fosse alargada para várias e/ou todas as universidades nacionais; (2) ao nível dos instrumentos utilizados, por vezes os questionários e escalas podem conduzir a respostas defensivas por parte dos inquiridos, em que se procura responder de acordo com o socialmente desejável.

Apesar destas limitações, acredita-se que se contribuiu para a continuidade do estudo das questões formuladas, já que as investigações científicas orientadas para as áreas da Psicologia e da Educação nunca espelham uma resposta irrevogável aos problemas apresentados.

Fica a sugestão para a realização de futuros projectos: o estudo da associação entre *locus* de controlo, a educação familiar e a ansiedade. O estudo destas variáveis seria interessante na medida em que constituem factores característicos deste período da vida do jovem adulto.

Tendo em conta os aspectos apresentados, e no sentido de estimular novas direcções de pensamento e de actividades, propõem-se algumas reflexões acerca do que as instituições de Ensino Superior poderiam promover: (a) favorecer comportamentos de entreajuda nos alunos, a fim de fomentar o altruísmo como também sentimentos de confiança entre estes; (b) estimular no aluno a auto-análise sobre as suas acções e comportamentos, visando favorecer um maior conhecimento das suas competências,

possibilitando a descoberta das suas potencialidades como também das suas limitações; (c) Responsabilizar os alunos pela sua formação; (d) fomentar um ambiente acolhedor e seguro, para que os estudantes possam desenvolver experiências positivas, fundamentais para o seu crescimento psíquico.

**BIBLIOGRAFIA**

- Almeida, L. A., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de Vivências Académicas. *Psicologia: teoria, investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. A., Ferreira, J. A. G., Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 3, 181-207.
- Almeida, L. A., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Araújo, B. R., Almeida, L. A., & Paul, M. C. (2003). Transição e Adaptação académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 1(5), 56-64.
- Autry, L., & Langanbach, M. (1985). Locus of control and self-responsability for behavior. *Journal of Educational Research*, 79(2), 76-84.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, XX (2), 34-56.
- Barros, A. M. (1989). Expectativas originais de controlo interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia*, 7(3): 261-74.
- Barros, A. M. (1992). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Barros, J. H., & Barros, A. M. (1993). Raciocínio, Locus de controlo e desempenho escolar – Perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 81-95.
- Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal: Aplicações Educacionais, Clínicas e Sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Braconnier, A. (2000). *Psicologia Dinâmica e Psicanálise*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Carayon, S. (2005, Setembro, 16). *L'adaptation à l'université: quelle évaluation?*. Artigo apresentado na Journée Des Jeunes Chercheurs – RESUP, Dijon. Consultado dia 8 de Janeiro de 2009, na base de dados do site RESUP (Réseau d'Études sur l'Enseignement Superior).
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education.
- Costa, M. E., & Campos, B. P. (1991). Desenvolvimento do Ego em contexto universitário. *Psychologica*, 7, 51-64.
- Costa, E., & Leal, I. (2004). Saúde mental e adaptação à vida académica: uma investigação com estudantes de Viseu. *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 149-155.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Porto: Universidade do Porto, 213-216.
- Crowne, D. P. (1979). *The experimental study of Personality*. New Jersey: LEA.
- Dela Coleta, M. F. (1992). Locus de controlo e satisfação conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (2): 243-252.
- Di Vesta, F., & Thompson, G. (1970). *Educational Psychology*. New York: Appleton.
- *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2009, consultado no 07 de Abril de 2009, em <http://www.priberam.pt/>
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 29-38.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du controle – Les croyances internes et externes*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion Éditeur.

- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o Homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Ferreira, J. A. G., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação do estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- Ferreira, J. A. G., & Hood, A. (1990). Para compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Ferreira, I. S., & Ferreira, J. A. G. (2005). *As mudanças psicossociais no jovem adulto e a adaptação ao contexto do Ensino Superior*. Artigo apresentado no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia, Lisboa. Consultado dia 23 de Dezembro de 2008, na Revista Electrónica IberPsicología, 10, 2.
- Ferreira, J. A. G., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 1, 2, 3, 139-164.
- Freud, S. (1955). *The Standard edition of the complete psychological Works of Sigmund Freud*. London: The Hogarth Press.
- Gingras, M., & Sylvain, M. (1998). Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles. *L'Orientation scolaire et Professionnelle*, 27(3), 339-352.
- Gonçalves, M., Simões, M. R., Almeida, L. S., & Machado, C. (2006). *Avaliação psicológica* (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Joe, V. C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological reports*, 28, 619-640.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control: current trends in theory and research*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2000). Apoio psicossocial a estudantes do Ensino Superior, do modelo teórico aos níveis de intervenção. *Psicologia*, XIV(2), 123-147.
- Lourenço, S., & Valqueresma, A. (2006). Adaptação a Universidade – Influência da estrutura curricular e da vinculação no processo de ajustamento ao Ensino Superior. *Actas do Fórum Jovens Cientistas*, 1, 38-48.
- Lubker, J. R., & Etzel, E. F. (2007). College Adjustment Experiences of First-Year Students: Disengaged Athletes, Nonathletes, and Current Varsity Athletes. *NASPA Journal*, 44(3), 457-480.
- Marques, J. F., & Miranda, M. J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-139.
- Menezes, I., Costa, M. E., & Campos, B. P. (1989). Valores de Estudantes Universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 5, 53-68.
- Midlarsky, E. (1971). Aiding under stress: The effects of competence, dependency, visibility, and fatalism. *Journal of Personality*, 39, 132-149.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2007). Proposta de Lei do Governo sobre o Regime Jurídico das instituições de Ensino Superior. Lisboa: José Mariano Gago.
- Neto, F., Barros, A., & Barros, J. (1990). Atribuição de responsabilidade e locus de controlo. *Psiquiatria clínica*. 11(1), 47-54.
- Oliveira, R. A. (1998). *Do vínculo ao suporte social: aspectos psicodinâmicos em sujeitos com deficiências físicas adquiridas*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra, consultado dia 12 de Dezembro de 2008 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Payne, B., & Payne, D. (1989). Sex, Race and grade differences in the locus of control orientations of at-risk elementary students. *Psychology in the Schools*, 26, 84-88.
- Pereira, A. (2004). SPSS – *Guia prático de Utilização, análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (5ª Ed). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Phares, E. J. (1978). Locus of Control. *Dimensions of Personality*. 263-303.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial, suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior*. Tese de Mestrado. Universidade de

Coimbra. Consultada no 10 de Dezembro de 2008, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.

- Prager, K. J. (1995). *The Psychology of Intimacy*. New York: The Guilford Press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, LV. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Relvas, J. S. (1983). O Locus de Controlo na teoria da aprendizagem social e a ansiedade. *Psiquiatria Clínica*, 4(3), 145-154.
- Relvas, J. (1985). *Locus de controlo e depressão. Expectativas de controlo do reforço na etiopatogenia e manifestações da depressão*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de medicina de Coimbra. Consultado dia 10 de Dezembro de 2008, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Ribeiro, C. (2000). Em torno do conceito *Locus* de controlo. *Mathesis*, 9, 297-314.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sanford, N. (1962). *The American College*. New York: Atherton Press.
- Sanford, N. (1967). *Where colleges fail: a study of the student as a person*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling Adults in Transition – Linking Practice with Theory*. New York: Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N.K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition – Linking Practice with Theory*. (Second Edition). New York: Springer Publishing Company.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação Académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior, contributo do ambiente familiar e do auto-conceito*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra. Consultada no 10 de Dezembro de 2008, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G., Lima, M. P., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (1999). Reflexões pedagógicas, em torno do bem-estar subjectivo: A importância das metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 61-88.

- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, Motivation & Coping*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stipek, D. J., & Weisz, J. R. (1981). Perceived Personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51(1), 101-137.
- Strickland, B. R. (1977). *Personality variables in social behavior*. New York: Wiley.
- Vaz-Serra, A., Firmino, H., & Matos, A. P. (1987). Auto-conceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*. 8(3), 143-146.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la Pédiatrie à la Psychanalyse*. Paris: Payot.

## ANEXO A – METODOLOGIA

### *Procedimento*

Os instrumentos foram administrados em todas as turmas do primeiro ano do Ensino Superior do Instituto Superior Miguel Torga, durante o horário escolar normal. Os professores foram previamente contactados para a cedência dos respectivos tempos lectivos. Após uma breve apresentação dos objectivos da investigação e assegurada a confidencialidade dos resultados, foi solicitada a colaboração dos estudantes. A grande maioria colaborou. Outros, por razões diversas não colaboraram (nalgumas turmas o número de recusa atingiu mais de 50% dos presentes, valor que de algum modo pode afectar a representatividade da amostra).

Toda a informação recolhida foi inserida numa base de dados e processada estatisticamente no programa SPSS *Statistical Package for the Social Science* versão 17.0 para Windows.

### *Instrumentos*

**Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA-r)** (Almeida, Ferreira & Soares, 2001)

O Questionário de Vivências Académicas (Almeida & Ferreira, 1997), QVA, na sua versão original, é um instrumento de auto-avaliação constituído por 170 itens de formato *likert*, distribuídos dentro de 17 subescalas que procuram avaliar três dimensões: pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. A fim de encurtar o tempo de aplicação do questionário, os autores decidiram criar uma versão reduzida, desta forma o QVA-r integra 60 itens, repartidos num sistema de cinco dimensões.

Os estudos de avaliação da precisão de ambos os questionários foram realizados através da observação da consistência interna com o coeficiente alfa de Cronbach. O quadro 1 demonstra os valores do alfa, sugerindo uma boa consistência interna dos itens, já que o valor mínimo encontrado é de .70.

**Quadro 14: Número de itens e valores de consistência das subescalas do QVA e QVA-r (Gonçalves, Simões & Almeida, 2006)**

| QVA  |           |       | QVA-r             |           |       |
|--|-----------|-------|-------------------|-----------|-------|
| Subescalas                                 | N.º itens | alpha | Subescalas        | N.º itens | alpha |
| Autonomia                                  | 12        | ,77   | Pessoal-emocional | 13        | .87   |
| Percepção pessoal de competência           | 10        | ,76   |                   |           |       |
| Autoconfiança                              | 12        | ,80   |                   |           |       |
| Bem-estar psicológico                      | 14        | ,87   |                   |           |       |
| Bem-estar físico                           | 13        | ,78   | Curso-carreira    | 13        | .91   |
| Adaptação ao curso                         | 15        | ,82   |                   |           |       |
| Desenvolvimento da carreira                | 14        | ,82   |                   |           |       |
| Métodos de estudo                          | 11        | ,74   |                   |           |       |
| Bases de conhecimentos                     | 6         | ,76   | Estudo            | 13        | .85   |
| Gestão do tempo                            | 8         | ,70   |                   |           |       |
| Ansiedade na avaliação                     | 10        | ,80   |                   |           |       |
| Adaptação à instituição                    | 11        | ,75   |                   |           |       |
| Envolvimento actividades extracurriculares | 11        | ,67   | Interpessoal      | 13        | .86   |
| Relacionamento com colegas                 | 15        | ,86   |                   |           |       |
| Relacionamento com os professores          | 14        | ,79   |                   |           |       |
| Gestão dos recursos económicos             | 8         | ,78   | Institucional     | 2         | .72   |
| Relacionamento com a família               | 10        | ,84   |                   |           |       |

**Quadro 15: Descrição das dimensões abrangidas pelo QVA-r**

| Dimensões do QVA-r  | Explicação  |
|---------------------|---|
| Pessoal - Emocional | Refere-se aos itens associados ao Self e às percepções de bem-estar, quer física quer psicológica, por parte dos alunos.  |
| Interpessoal        | Avalia o relacionamento com os pares como também o estabelecimento de relações mais íntimas e o envolvimento em actividades extracurriculares.  |
| Curso – Carreira    | Envolve a adaptação ao curso, ao projecto vocacional e a perspectiva de carreira.   |
| Estudo              | Determina as competências de estudo, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo a utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem.  |
| Institucional       | Avalia o interesse do aluno pela instituição de Ensino, o seu desejo de nela prosseguir os seus estudos, o reconhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes |

### *Aplicação e cotação*

A aplicação e cotação são idênticas aos questionários de formato similares. Na aplicação da versão integral, os autores aconselham prevenir os sujeitos do tempo necessário para a sua realização (30 minutos) para que seja mantida a colaboração. A cotação total das subescalas refere-se ao somatório da pontuação nos itens invertendo a pontuação dos itens formulados negativamente (sendo os itens nº3, 31, 36, 46, 59, 60). No que se refere à cotação de cada uma das dimensões do questionário trata-se simplesmente da totalidade das pontuações de cada item.

### *Interpretação dos resultados*

É aconselhável (pelos próprios autores) que a interpretação seja feita em cada uma das subescalas do questionário. Não existindo normas ou critérios de medida, podendo-se recorrer aos valores intermédios para cada subescala, multiplicando o número de itens de cada subescala por 3 (ver quadro 16).

**Quadro 16: Valores intermédios para cada subescala do QVA-r**

| <b>Subescala</b>    | <b>Valores intermédios</b> |
|---------------------|----------------------------|
| QVA-r Pessoal       | 39                         |
| QVA-r Interpessoal  | 39                         |
| QVA-r Carreira      | 39                         |
| QVA-r Estudo        | 39                         |
| QVA-r Institucional | 24                         |

Cada subescala está composta por um determinado número de itens o quadro 17 mostra-nos quais as afirmações para cada dimensão avaliada.

Quadro 17: Análise descritiva dos itens de cada dimensão do QVA-r

| QVA-r Pessoal | QVA-r Interpessoal | QVA-r Carreira | QVA-r Estudo | QVA-r Institucional |
|---------------|--------------------|----------------|--------------|---------------------|
| 4             | 1                  | 2              | 10           | 3                   |
| 9             | 6                  | 5              | 25           | 12                  |
| 11            | 19                 | 7              | 29           | 15                  |
| 13            | 24                 | 8              | 31           | 16                  |
| 17            | 27                 | 14             | 32           | 46                  |
| 21            | 30                 | 18             | 34           | 48                  |
| 23            | 33                 | 20             | 35           | 50                  |
| 26            | 36                 | 22             | 41           | 58                  |
| 28            | 38                 | 37             | 44           |                     |
| 39            | 40                 | 51             | 47           |                     |
| 45            | 42                 | 54             | 49           |                     |
| 52            | 43                 | 56             | 53           |                     |
| 55            | 59                 | 60             | 57           |                     |

## Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-R (Almeida, Soares & Ferreira, 1999)

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta (marcar com uma cruz)

- 1 – Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica**  
**2 – Pouca consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica**  
**3 – Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não**  
**4 – Bastante consonante comigo, bastante de acordo, verifica-se bastantes vezes**  
**5 – Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre**

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Acredito que posso concretizar os valores na carreira que escolhi.....                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Apresento oscilações de humor.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.....                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Sinto-me triste ou abatido/a.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Gosto da Universidade que frequento.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Sinto confiança em mim próprio/a.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Tenho momentos de angústia.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/ Universidade.....                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Toma-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Questionário de Vivências Académicas – QVA-R (Almeida, Soares & Ferreira, 1999)

- 1 – Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica**  
**2 – Pouca consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica**  
**3 – Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não**  
**4 – Bastante consonante comigo, bastante de acordo, verifica-se bastantes vezes**  
**5 – Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre**

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.....               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito a gestão do meu tempo.....                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.....                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. A Biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. Sinto-me desiluído/a com o meu curso.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. Tenho boas competências de estudo.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. Tenho-me sentido ansioso/a.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Estou no curso com que sempre sonhei.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57. Sou pontual na chegada às aulas.....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58. A minha Universidade/ Politécnico tem boas infra-estruturas.....                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### **Escala I- E de Rotter (1966)**

A escala I-E de Rotter foi desenvolvida em 1966, é constituída por 29 itens cujos 6 são de despistagem. Este instrumento avalia a externalidade dentro de um contínuo internalidade – externalidade, com pontuações variando de 0 (locus de controlo interno) a 23 (locus de controlo externo), para cada afirmação externa escolhida é atribuído 1 ponto (não se considera os 6 itens de diagnóstico).

#### *Administração*

Esta escala é de auto-administração podendo ser completada em 15 minutos.

#### *Pontuação e interpretação dos resultados*

As normas de pontuações referem-se àquelas ditadas pelo próprio Rotter (1966). Assim, pontuações entre 0 e 11 pontos, descrevem um *locus* de controlo interno, e dos 12 aos 23, um *locus* de controlo externo.

**ESCALA I-E DE ROTTER**

**Instruções:** assinale com um círculo a letra A ou B em cada pergunta de acordo com a sua opinião.

1. A – As crianças apresentam perturbações porque os pais as castigam demasiado.  
B – Hoje em dia, o problema da maior parte das crianças provém de os pais serem demasiado condescendentes com elas.
2. A – Muitas infelicidades da vida das pessoas são devidas, em parte, à má sorte.  
B – Os infortúnios das pessoas resultam dos erros que elas cometem.
3. A – Uma das principais razões de haver guerras é porque as pessoas não se interessam suficientemente por política.  
B – Haverá sempre guerras por mais que as pessoas tentam evitá-las.
4. A – Mais tarde ou mais cedo as pessoas acabam por conseguir o respeito que merecem.  
B – Infelizmente o valor do indivíduo, por mais que ele se esforce, passa muitas vezes despercebido.
5. A - A ideia de que os professores são injustos para com os alunos é absurda.  
B – A maior parte dos alunos não conseguem perceber quanto as suas notas são influenciadas por acontecimentos casuais.
6. A – Sem boas oportunidades não se pode ser um verdadeiro líder.  
B – As pessoas competentes que não conseguiram tornar-se líderes foi porque não souberam aproveitar as suas oportunidades.
7. A – Por mais que nos esforcemos há sempre pessoas que não gostam de nós.  
B – As pessoas que não conseguem fazer com que os outros gostem delas, é porque não sabem dar-se bem com os outros.
8. A – A hereditariedade desempenha o papel principal na determinação da nossa personalidade.  
B – São as experiências vividas pela pessoa que determinam o seu modo de ser.
9. A – Às vezes penso que as coisas acontecem porque têm de acontecer.  
B – Para mim, em vez de se confiar no destino, é preferível tomar uma decisão para seguir um rumo de acção definida.
10. A - Quando um estudante está bem preparado, é raro haver um teste injusto.  
B – Muitas vezes, as perguntas de um teste estão tão pouco relacionadas com o conteúdo da disciplina que é inútil estudar.
11. A – Para ter sucesso, é preciso, trabalhar muito; a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.  
B – Arranjar um bom emprego depende sobretudo de estar no lugar certo na altura certa.

12. A – O cidadão comum pode ter influência nas decisões governamentais.  
B – O mundo é dirigido pelas poucas pessoas que estão no poder, e não há nada que uma pessoa comum possa fazer quanto a isso.
13. A – Quanto faço planos, tenho quase a certeza que os posso realizar.  
B – Nem sempre é acertado fazer planos a longo prazo, porque muitas coisas são apenas uma questão de boa ou má sorte.
14. A – Há certas pessoas que simplesmente não prestam.  
B – Existe sempre qualquer coisa de bom em cada um de nós.
15. A – No meu caso conseguir aquilo que quero pouco ou nada tem a ver com a sorte.  
B – Muitas vezes decidimos o que fazer atirando uma moeda ao ar.
16. A – Conseguir ser chefe depende muitas vezes de ter a sorte de chegar primeiro ao lugar certo.  
B – Fazer com que alguém actue da melhor maneira, depende da sua capacidade, a sorte pouco ou nada tem a ver com isso.
17. A – No que diz respeito aos acontecimentos mundiais, a maior parte de nós é vítima de forças que não consegue controlar nem compreender.  
B – As pessoas podem controlar os acontecimentos mundiais se participarem activamente nas questões políticas e sociais.
18. A – A maior parte das pessoas não compreende até que ponto a sua vida é controlada por acontecimentos ocasionais.  
B – A sorte é coisa que realmente não existe.
19. A – Devemos estar sempre prontos a admitir os nossos erros.  
B – Geralmente é melhor ocultarmos os nossos erros.
20. A – É difícil saber se alguém realmente gosta ou não de nós.  
B – O número de amigos que temos depende da nossa simpatia.
21. A – Ao longo da nossa vida, o que de mal nos acontece, é contrabalançado com o bom.  
B – A maior parte das infelicidades resulta da nossa falta de capacidade, ou da ignorância e preguiça, ou das três conjuntamente.
22. A – Se nos esforçarmos, havemos de conseguir que desapareça toda a corrupção política.  
B – É difícil controlarmos aquilo que os políticos fazem nos seus gabinetes.
23. A – Às vezes não consigo compreender em que é que os professores se baseiam para dar as notas que dão.  
B – Quanto mais estudar, melhores notas terei.
24. A – O bom líder espera que as pessoas decidam por si próprias o que devem fazer.  
B – O bom líder determina claramente as tarefas que cabem aos outros.

25. A – Muitas vezes sinto que tenho pouca influência nas coisas que me acontecem.  
B – É-me impossível acreditar que seja a sorte ou o acaso a ter um papel importante na minha vida.
26. A – As pessoas sentem-se sós, porque não procuram fazer amigos.  
B – não vale a pena tentar agradar às pessoas, porque se elas tiverem de gostar de nós gostam mesmo.
27. A – Na escola dá-se muita importância às aulas de desporto.  
B – Os desportos em equipa são um meio excelente para a construção do carácter de uma pessoa.
28. A – Sou o único responsável por aquilo que me acontece.  
B – Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar.
29. A – Geralmente não consigo compreender porque é que os políticos agem de determinada maneira.  
B – Ao longo da vida, as pessoas são responsáveis pelos governantes que têm, tanto a nível local como a nível nacional.

**INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA**  
**MESTRADO EM PSICOTERAPIA E PSICOLOGIA CLÍNICA**

**Material de apoio à Investigação:**

- Questionário de caracterização Sócio-demográfica
- Escala I- E de Rotter (1966, adaptada por Barros, 1993)
- Questionário de Vivências Académicas (reduzido) – QVA- R (Almeida, Soares & Ferreira, 1999)

O meu nome é Cécile Domingues, mestranda do Instituto Superior Miguel Torga e encontro-me a realizar um estudo que pretende analisar de que forma os estudantes do primeiro ano do ensino superior se adaptam e lidam com esta nova fase da sua vida escolar, cujas características se podem revelar tão diferentes das fases académicas anteriores.

Proponho-lhe, assim, uma série de questionários que irão ajudar-me na minha investigação. Alguns itens podem parecer-lhe redundantes, no entanto, é necessário que assim seja tendo em conta os objectivos do estudo.

Todas as respostas são importantes, não existem respostas certas ou erradas, sabendo que as mesmas são absolutamente anónimas e confidenciais. É essencial que responda de acordo com aquilo que sente e pensa acerca das diversas temáticas.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

Votos de sucessos Académicos, Sociais e Pessoais.

Cécile Domingues

**Questionário de Caracterização sócio-demográfica**

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Género:</b> Masculino <input type="checkbox"/>   | Feminino <input type="checkbox"/>           |  |
| <b>Idade:</b> _____ Anos  |   |  |
| <b>Curso frequentado:</b> _____   |   |  |
| <b>Proveniência:</b> Coimbra <input type="checkbox"/>   | Fora de Coimbra <input type="checkbox"/>    |  |
| Se respondeu “ <i>fora de Coimbra</i> ”, qual a distância a que se encontra da sua residência?<br>_____ Km  |   |  |
| <b>Durante a semana escolar, vive sozinho(a) ou com outras pessoas?</b>   |   |  |
| Sozinho(a) <input type="checkbox"/>   | Com outras pessoas <input type="checkbox"/> |  |
| <b>Está satisfeito com as pessoas com quem vive durante a semana escolar?</b> (assinale com um círculo a opção que melhor se adequar ao seu caso) |   |  |
| 1. Muito satisfeito    2. Satisfeito    3. Indiferente    4. Insatisfeito    5. Muito Insatisfeito  |   |  |
| <b>Com que frequência costuma ir a casa?</b>  |   |  |
| Todos os dias <input type="checkbox"/>  | Todas as Semanas <input type="checkbox"/>   | Todos os meses <input type="checkbox"/>        |
| Outros <input type="checkbox"/> (Especifique, P.F.) _____   |   |  |
| <b>Que tipo de suporte financeiro possui?</b> (pode assinalar mais do que uma opção)  |   |  |
| Bolsa Escolar <input type="checkbox"/>  | Mesada dos pais <input type="checkbox"/>    | Trabalhador-estudante <input type="checkbox"/> |
| Outra situação <input type="checkbox"/> (Especifique P.F.): _____   |   |  |

## Questionário de Caracterização sócio-demográfica

Considere ter um grupo regular de amigos? Não  Sim

Está satisfeito com o seu grupo de amigos?

1. Muito satisfeito    2. Satisfeito    3. Indiferente    4. Insatisfeito    5. Muito Insatisfeito

No que se refere, aos seus colegas de curso, sente-se satisfeito pelo apoio recebido?

1. Muito satisfeito    2. Satisfeito    3. Indiferente    4. Insatisfeito    5. Muito Insatisfeito

Tem alguma relação amorosa / conjugal no momento?    Sim     Não

*Se respondeu "sim", especifique se a sua relação influenciou a sua adaptação:*

- A nível Académico    Sim     Não

- A Nivel Social    Sim     Não

- A Nivel Pessoal e Emocional    Sim     Não

Neste momento, como considera o seu grau de adaptação a transição para o Ensino Superior?

1. Muito adaptado    2. Adaptado    3. Moderamente    4. Inadaptado    5. Muito inadaptado

Se tivesse que escolher uma destas propostas, qual a que o descreveria melhor no seu dia-a-dia escolar?

Estudioso

Solitário

"Estudo quando necessário"

Sociável

Obrigada pela sua colaboração!

## ANEXO B – OUTPUTS DO SPSS

### Caracterização da Amostra

#### Género

|                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Vali Masculino | 27        | 29,0    | 29,0          | 29,0               |
| Feminino       | 66        | 71,0    | 71,0          | 100,0              |
| Total          | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

#### Idade

| Género    | Mean   | N  | Std. Deviation |
|-----------|--------|----|----------------|
| Masculino | 25,889 | 27 | 7,0402         |
| Feminino  | 25,348 | 66 | 9,4013         |
| Total     | 25,505 | 93 | 8,7472         |

#### Curso

|                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Psicologia      | 55        | 59,1    | 59,1          | 59,1               |
| Serviço social        | 22        | 23,7    | 23,7          | 82,8               |
| Multimédia            | 2         | 2,2     | 2,2           | 84,9               |
| Design de comunicação | 4         | 4,3     | 4,3           | 89,2               |
| Comunicação Social    | 10        | 10,8    | 10,8          | 100,0              |
| Total                 | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

#### Proveniência

|                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Coimbra   | 39        | 41,9    | 41,9          | 41,9               |
| Fora de Coimbra | 54        | 58,1    | 58,1          | 100,0              |
| Total           | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

## idade em função do Género

|       |      | Género    |          | Total |
|-------|------|-----------|----------|-------|
|       |      | Masculino | Feminino |       |
| Idade | 18,0 | 0         | 8        | 8     |
|       | 19,0 | 3         | 16       | 19    |
|       | 20,0 | 3         | 7        | 10    |
|       | 21,0 | 3         | 6        | 9     |
|       | 22,0 | 2         | 3        | 5     |
|       | 23,0 | 1         | 1        | 2     |
|       | 24,0 | 2         | 4        | 6     |
|       | 25,0 | 3         | 3        | 6     |
|       | 27,0 | 3         | 1        | 4     |
|       | 28,0 | 0         | 1        | 1     |
|       | 29,0 | 1         | 1        | 2     |
|       | 30,0 | 1         | 0        | 1     |
|       | 31,0 | 1         | 1        | 2     |
|       | 32,0 | 1         | 1        | 2     |
|       | 34,0 | 0         | 1        | 1     |
|       | 36,0 | 0         | 2        | 2     |
|       | 37,0 | 1         | 1        | 2     |
|       | 39,0 | 0         | 1        | 1     |
|       | 40,0 | 0         | 1        | 1     |
|       | 42,0 | 1         | 0        | 1     |
|       | 43,0 | 0         | 1        | 1     |
|       | 46,0 | 0         | 2        | 2     |
|       | 47,0 | 1         | 1        | 2     |
|       | 48,0 | 0         | 2        | 2     |
|       | 52,0 | 0         | 1        | 1     |
| Total |      | 27        | 66       | 93    |

**Com quem vive?**

|       |                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sozinho            | 8         | 8,6     | 8,6           | 8,6                |
|       | Com Outras Pessoas | 85        | 91,4    | 91,4          | 100,0              |
|       | Total              | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Satisfação com as pessoas com quem vive**

|       |                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | não respondeu      | 5         | 5,4     | 5,4           | 5,4                |
|       | Muito satisfeito   | 41        | 44,1    | 44,1          | 49,5               |
|       | Satisfeito         | 37        | 39,8    | 39,8          | 89,2               |
|       | Indiferente        | 6         | 6,5     | 6,5           | 95,7               |
|       | Insatisfeito       | 2         | 2,2     | 2,2           | 97,8               |
|       | Muito insatisfeito | 2         | 2,2     | 2,2           | 100,0              |
|       | Total              | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Com que frequência vai a casa?**

|       |                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Todos os dias    | 59        | 63,4    | 63,4          | 63,4               |
|       | Todas as semanas | 26        | 28,0    | 28,0          | 91,4               |
|       | Todos os meses   | 4         | 4,3     | 4,3           | 95,7               |
|       | Outro            | 4         | 4,3     | 4,3           | 100,0              |
|       | Total            | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Grupo regular de amigos**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não   | 16        | 17,2    | 17,2          | 17,2               |
|       | Sim   | 77        | 82,8    | 82,8          | 100,0              |
|       | Total | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Satisfação com grupo de amigos**

|       |                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | nao respondeu    | 7         | 7,5     | 7,5           | 7,5                |
|       | Muito satisfeito | 44        | 47,3    | 47,3          | 54,8               |
|       | Satisfeito       | 37        | 39,8    | 39,8          | 94,6               |
|       | Indiferente      | 4         | 4,3     | 4,3           | 98,9               |
|       | Insatisfeito     | 1         | 1,1     | 1,1           | 100,0              |
|       | Total            | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Satisfação com os colegas de curso**

|       |                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não respondeu      | 1         | 1,1     | 1,1           | 1,1                |
|       | Muito satisfeito   | 23        | 24,7    | 24,7          | 25,8               |
|       | Satisfeito         | 56        | 60,2    | 60,2          | 86,0               |
|       | Indiferente        | 10        | 10,8    | 10,8          | 96,8               |
|       | Insatisfeito       | 2         | 2,2     | 2,2           | 98,9               |
|       | Muito insatisfeito | 1         | 1,1     | 1,1           | 100,0              |
|       | Total              | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Relação Amorosa?**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim   | 55        | 59,1    | 59,1          | 59,1               |
|       | Não   | 38        | 40,9    | 40,9          | 100,0              |
|       | Total | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Influência da relação amorosa a nível académico**

|       |             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | sem relação | 58        | 62,4    | 62,4          | 62,4               |
|       | Sim         | 26        | 28,0    | 28,0          | 90,3               |
|       | Não         | 9         | 9,7     | 9,7           | 100,0              |
|       | Total       | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Influência da relação amorosa a nível social**

|       |             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | sem relação | 58        | 62,4    | 62,4          | 62,4               |
|       | Sim         | 22        | 23,7    | 23,7          | 86,0               |
|       | Não         | 13        | 14,0    | 14,0          | 100,0              |
|       | Total       | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Influência da relação amorosa a nível pessoal e emocional**

|       |             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | sem relação | 47        | 50,5    | 50,5          | 50,5               |
|       | Sim         | 44        | 47,3    | 47,3          | 97,8               |
|       | Não         | 2         | 2,2     | 2,2           | 100,0              |
|       | Total       | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Suporte Financeiro**

|       |                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | não respondeu         | 1         | 1,1     | 1,1           | 1,1                |
|       | Bolsa escolar         | 8         | 8,6     | 8,6           | 9,7                |
|       | Mesada dos pais       | 52        | 55,9    | 55,9          | 65,6               |
|       | Trabalhador estudante | 27        | 29,0    | 29,0          | 94,6               |
|       | Outros                | 5         | 5,4     | 5,4           | 100,0              |
|       | Total                 | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Como considere o seu grau de adaptação?**

|       |                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | muito adaptado | 12        | 12,9    | 12,9          | 12,9               |
|       | adaptado       | 54        | 58,1    | 58,1          | 71,0               |
|       | moderadamente  | 25        | 26,9    | 26,9          | 97,8               |
|       | inadaptado     | 2         | 2,2     | 2,2           | 100,0              |
|       | Total          | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Se tivesse que escolher, como se descreveria?**

|       |                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Estudioso                | 13        | 14,0    | 14,0          | 14,0               |
|       | Solitário                | 6         | 6,5     | 6,5           | 20,4               |
|       | Estudo quando necessário | 34        | 36,6    | 36,6          | 57,0               |
|       | Sociável                 | 40        | 43,0    | 43,0          | 100,0              |
|       | Total                    | 93        | 100,0   | 100,0         |                    |

## Pontuações escala de Rotter + QVA-r

Internalidade - Externalidade Rotter

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid | 3,0   | 3         | 3,2     | 3,2           | 3,2                   |
|       | 6,0   | 5         | 5,4     | 5,4           | 8,6                   |
|       | 7,0   | 3         | 3,2     | 3,2           | 11,8                  |
|       | 8,0   | 3         | 3,2     | 3,2           | 15,1                  |
|       | 9,0   | 8         | 8,6     | 8,6           | 23,7                  |
|       | 10,0  | 11        | 11,8    | 11,8          | 35,5                  |
|       | 11,0  | 9         | 9,7     | 9,7           | 45,2                  |
|       | 12,0  | 9         | 9,7     | 9,7           | 54,8                  |
|       | 13,0  | 10        | 10,8    | 10,8          | 65,6                  |
|       | 14,0  | 10        | 10,8    | 10,8          | 76,3                  |
|       | 15,0  | 6         | 6,5     | 6,5           | 82,8                  |
|       | 16,0  | 8         | 8,6     | 8,6           | 91,4                  |
|       | 17,0  | 5         | 5,4     | 5,4           | 96,8                  |
|       | 18,0  | 3         | 3,2     | 3,2           | 100,0                 |
|       | Total | 93        | 100,0   | 100,0         |                       |

| Análise descritiva do QVA-r  |  |      | Statistic | Std. Error |
|--|--|------|-----------|------------|
| QVA-r<br>Pessoal   | Mean   |      | 36,7742   | 0,82137    |
|  | 95% Lower<br>Confidenc Bound<br>e Interval Upper<br>for Mean Bound |      | 35,1429   |            |
|  | 5% Trimmed Mean  |      | 38,4055   |            |
|  | Median   |      | 36,6816   |            |
|  | Variance   |      | 37        |            |
|  | Std. Deviation   |      | 62,742    |            |
|  | Minimum  |      | 7,92098   |            |
|  | Maximum  |      | 18        |            |
|  | Range  |      | 59        |            |
|  | Interquartile Range  |      | 41        |            |
|  | Skewness   |      | 11        |            |
|  | Kurtosis   |      | 0,026     | 0,25       |
|  |  |      | 0,004     | 0,495      |
|  | QVA-r<br>Interpessoal  | Mean |           | 42,6237    |
| 95% Lower<br>Confidenc Bound<br>e Interval Upper<br>for Mean Bound |  |      | 41,4867   |            |
| 5% Trimmed Mean  |  |      | 43,7606   |            |
| Median   |  |      | 42,6416   |            |
| Variance   |  |      | 42        |            |
| Std. Deviation   |  |      | 30,476    |            |
| Minimum  |  |      | 5,52054   |            |
| Maximum  |  |      | 27        |            |
| Range  |  |      | 56        |            |
| Interquartile Range  |  |      | 29        |            |
| Skewness   |  |      | 7,5       |            |
| Kurtosis   |  |      | 0,013     | 0,25       |
|  |  |      | 0,036     | 0,495      |
| QVA-r<br>Carreira  |  | Mean |           | 45,6237    |
|  | 95% Lower<br>Confidenc Bound<br>e Interval Upper<br>for Mean Bound |      | 44,1677   |            |
|  | 5% Trimmed Mean  |      | 47,0796   |            |
|  | Median   |      | 46,0072   |            |
|  | Variance   |      | 47        |            |
|  | Std. Deviation   |      | 49,976    |            |
|  | Minimum  |      | 7,0694    |            |
|  | Maximum  |      | 21        |            |
|  | Range  |      | 58        |            |
|  | Interquartile Range  |      | 37        |            |
|  | Skewness   |      | 8         |            |
|  | Kurtosis   |      | -0,9      | 0,25       |
|  |  |      | 1,193     | 0,495      |
|  | QVA-r<br>Estudo  | Mean |           | 40,3871    |
| 95% Lower<br>Confidenc Bound<br>e Interval Upper<br>for Mean Bound |  |      | 39,1514   |            |
| 5% Trimmed Mean  |  |      | 41,6228   |            |
| Median   |  |      | 40,4182   |            |
| Variance   |  |      | 40        |            |
| Std. Deviation   |  |      | 36,001    |            |
| Minimum  |  |      | 6,00006   |            |
| Maximum  |  |      | 22        |            |
| Range  |  |      | 55        |            |
| Interquartile Range  |  |      | 33        |            |
| Skewness   |  |      | 7,5       |            |
| Kurtosis   |  |      | -0,147    | 0,25       |
|  |  |      | 0,326     | 0,495      |
| QVA-r<br>Institucional   |  | Mean |           | 26,3441    |
|  | 95% Lower<br>Confidenc Bound<br>e Interval Upper<br>for Mean Bound |      | 25,6394   |            |
|  | 5% Trimmed Mean  |      | 27,0487   |            |
|  | Median   |      | 26,3148   |            |
|  | Variance   |      | 26        |            |
|  | Std. Deviation   |      | 11,706    |            |
|  | Minimum  |      | 3,42146   |            |
|  | Maximum  |      | 17        |            |
|  | Range  |      | 35        |            |
|  | Interquartile Range  |      | 18        |            |
|  | Skewness   |      | 5         |            |
|  | Kurtosis   |      | 0,064     | 0,25       |
|  |  |      | -0,004    | 0,495      |

## Teste da Normalidade

|   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|---|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|   | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Género  | ,447                            | 93 | ,000 | ,569         | 93 | ,000 |
| Idade   | ,222                            | 93 | ,000 | ,779         | 93 | ,000 |
| Curso   | ,329                            | 93 | ,000 | ,653         | 93 | ,000 |
| Proveniência  | ,382                            | 93 | ,000 | ,627         | 93 | ,000 |
| Alojamento  | ,243                            | 93 | ,000 | ,851         | 93 | ,000 |
| Com quem vive?  | ,534                            | 93 | ,000 | ,314         | 93 | ,000 |
| Outras pessoas?   | ,385                            | 93 | ,000 | ,681         | 93 | ,000 |
| Satisfação com as pessoas<br>com quem vive                      | ,243                            | 93 | ,000 | ,817         | 93 | ,000 |
| Suporte Financeiro  | ,307                            | 93 | ,000 | ,836         | 93 | ,000 |
| Meios Transporte  | ,230                            | 93 | ,000 | ,802         | 93 | ,000 |
| Refeições   | ,250                            | 93 | ,000 | ,791         | 93 | ,000 |
| Frequência casa?  | ,373                            | 93 | ,000 | ,657         | 93 | ,000 |
| Grupo regular de amigos   | ,503                            | 93 | ,000 | ,456         | 93 | ,000 |
| Frequência dos contactos  | ,345                            | 93 | ,000 | ,783         | 93 | ,000 |
| Satisfação com grupo de<br>amigos                               | ,272                            | 93 | ,000 | ,836         | 93 | ,000 |
| Satisfação com os colegas<br>de curso                           | ,315                            | 93 | ,000 | ,798         | 93 | ,000 |
| Relação Amorosa?  | ,387                            | 93 | ,000 | ,624         | 93 | ,000 |
| Influência da relação na<br>adaptação                           | ,268                            | 93 | ,000 | ,784         | 93 | ,000 |
| Influência da relação<br>amorosa a nível académico              | ,384                            | 93 | ,000 | ,686         | 93 | ,000 |
| Influência da relação<br>amorosa a nível social                 | ,383                            | 93 | ,000 | ,684         | 93 | ,000 |
| Influência da relação<br>amorosa a nível pessoal e<br>emocional | ,334                            | 93 | ,000 | ,695         | 93 | ,000 |
| Como considere o seu grau<br>de adaptação?                      | ,316                            | 93 | ,000 | ,813         | 93 | ,000 |
| Como se descreveria?  | ,262                            | 93 | ,000 | ,772         | 93 | ,000 |

a. Lilliefors Significance Correction

**Correlação de Spearman entre o locus de controlo e as subescalas do QVA-r**

|                     |   |                         | Internalidade -<br>Externalidade<br>Rotter | QVA-r Pessoal | QVA-r<br>Interpessoal | QVA-r Carreira | QVA-r Estudo | QVA-r<br>Institucional |
|---------------------|---|-------------------------|--|---------------|-----------------------|----------------|--------------|------------------------|
| Spearman's rho      | Internalidade - Externalidade<br>Rotter | Correlation Coefficient | 1,000                                      | ,087          | -,095                 | -,070          | -,264*       | ,039                   |
|                     |   | Sig. (2-tailed)         |  | ,408          | ,363                  | ,505           | ,011         | ,710                   |
|                     |   | N                       | 93   | 93            | 93                    | 93             | 93           | 93                     |
| QVA-r Pessoal       | QVA-r Pessoal                           | Correlation Coefficient | ,087                                       | 1,000         | -,062                 | -,046          | ,018         | ,072                   |
|                     |   | Sig. (2-tailed)         | ,408                                       |               | ,553                  | ,661           | ,866         | ,496                   |
|                     |   | N                       | 93   | 93            | 93                    | 93             | 93           | 93                     |
| QVA-r Interpessoal  | QVA-r Interpessoal                      | Correlation Coefficient | -,095                                      | -,062         | 1,000                 | ,462**         | ,331**       | ,456**                 |
|                     |   | Sig. (2-tailed)         | ,363                                       | ,553          |                       | ,000           | ,001         | ,000                   |
|                     |   | N                       | 93   | 93            | 93                    | 93             | 93           | 93                     |
| QVA-r Carreira      | QVA-r Carreira                          | Correlation Coefficient | -,070                                      | -,046         | ,462**                | 1,000          | ,534**       | ,574**                 |
|                     |   | Sig. (2-tailed)         | ,505                                       | ,661          | ,000                  |                | ,000         | ,000                   |
|                     |   | N                       | 93   | 93            | 93                    | 93             | 93           | 93                     |
| QVA-r Estudo        | QVA-r Estudo                            | Correlation Coefficient | -,264*                                     | ,018          | ,331**                | ,534**         | 1,000        | ,537**                 |
|                     |   | Sig. (2-tailed)         | ,011                                       | ,866          | ,001                  | ,000           |              | ,000                   |
|                     |   | N                       | 93   | 93            | 93                    | 93             | 93           | 93                     |
| QVA-r Institucional | QVA-r Institucional                     | Correlation Coefficient | ,039                                       | ,072          | ,456**                | ,574**         | ,537**       | 1,000                  |
|                     |   | Sig. (2-tailed)         | ,710                                       | ,496          | ,000                  | ,000           | ,000         |                        |
|                     |   | N                       | 93   | 93            | 93                    | 93             | 93           | 93                     |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).





## Análise de Regressão múltipla do primeiro objectivo

Resumo do Modelo

| Model | R                 | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,350 <sup>a</sup> | ,122     | ,072              | 3,3811                     |

ANOVA<sup>b</sup>

| Model |            | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig.              |
|-------|------------|----------------|----|-------------|-------|-------------------|
| 1     | Regression | 138,703        | 5  | 27,741      | 2,427 | ,041 <sup>a</sup> |
|       | Residual   | 994,544        | 87 | 11,432      |       |                   |
|       | Total      | 1133,247       | 92 |             |       |                   |

Coeficientes  $\beta$ 

| Model |                     | Unstandardized Coefficients |            | Standardized Coefficients | t      | Sig. |
|-------|---------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
|       |                     | B                           | Std. Error | Beta                      |        |      |
| 1     | (Constant)          | 7,589                       | 3,685      |                           | 2,059  | ,042 |
|       | QVA-r Pessoal       | ,077                        | ,045       | ,174                      | 1,704  | ,092 |
|       | QVA-r Interpessoal  | ,049                        | ,079       | ,077                      | ,612   | ,542 |
|       | QVA-r Carreira      | ,034                        | ,073       | ,068                      | ,465   | ,643 |
|       | QVA-r Estudo        | -,227                       | ,080       | -,388                     | -2,831 | ,006 |
|       | QVA-r Institucional | ,264                        | ,149       | ,258                      | 1,774  | ,080 |

**Análise Regressão múltipla entre as subescalas do QVA-r e as variáveis sócio-demográficas (objectivo número 2)**

**Resumo do modelo**

| Model | R                 | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,397 <sup>a</sup> | ,158     | -,033             | 19,47615                   |

**ANOVA<sup>b</sup>**

| Model |            | Sum of Squares | df | Mean Square | F    | Sig.              |
|-------|------------|----------------|----|-------------|------|-------------------|
| 1     | Regression | 5334,287       | 17 | 313,782     | ,827 | ,658 <sup>a</sup> |
|       | Residual   | 28449,024      | 75 | 379,320     |      |                   |
|       | Total      | 33783,312      | 92 |             |      |                   |

Coeficientes  $\beta$ 

| Model |   | Unstandardized Coefficients |            | Standardized Coefficients | t      | Sig. |
|-------|---|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
|       |   | B                           | Std. Error | Beta                      |        |      |
| 1     | (Constant)  | 226,918                     | 35,019     |                           | 6,480  | ,000 |
|       | Género  | 2,390                       | 5,741      | ,057                      | ,416   | ,678 |
|       | Idade   | -,208                       | ,307       | -,095                     | -,678  | ,500 |
|       | Curso   | -,207                       | 1,849      | -,014                     | -,112  | ,911 |
|       | Proveniência  | -1,493                      | 4,644      | -,039                     | -,322  | ,749 |
|       | Com quem vive?  | -9,507                      | 8,657      | -,140                     | -1,098 | ,276 |
|       | Satisfação com as pessoas com quem vive                   | 5,502                       | 2,554      | ,267                      | 2,155  | ,034 |
|       | Suporte Financeiro  | ,976                        | 3,658      | ,038                      | ,267   | ,790 |
|       | Frequência casa?  | -3,755                      | 3,403      | -,152                     | -1,103 | ,273 |
|       | Grupo regular de amigos                                   | -3,988                      | 6,256      | -,079                     | -,638  | ,526 |
|       | Satisfação com grupo de amigos                            | -5,608                      | 3,250      | -,218                     | -1,725 | ,089 |
|       | Satisfação com os colegas de curso                        | ,254                        | 3,006      | ,010                      | ,085   | ,933 |
|       | Relação Amorosa?  | -3,364                      | 7,539      | -,087                     | -,446  | ,657 |
|       | Influência da relação amorosa a nível académico           | -7,232                      | 7,470      | -,252                     | -,968  | ,336 |
|       | Influência da relação amorosa a nível social              | 8,400                       | 7,781      | ,321                      | 1,080  | ,284 |
|       | Influência da relação amorosa a nível pessoal e emocional | -3,010                      | 8,104      | -,085                     | -,371  | ,711 |
|       | Como considere o seu grau de adaptação?                   | 3,743                       | 3,733      | ,132                      | 1,002  | ,319 |
|       | Como se descreveria?                                      | -2,097                      | 2,248      | -,113                     | -,933  | ,354 |

### Análise da Regressão Múltipla entre o Locus de Controlo e as variáveis sócio-demográficas

**Model Summary**

| Model | R                 | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1     | ,552 <sup>a</sup> | ,304     | ,147              | ,4631                      |

**ANOVA<sup>b</sup>**

| Model |            | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig.              |
|-------|------------|----------------|----|-------------|-------|-------------------|
| 1     | Regression | 7,033          | 17 | ,414        | 1,929 | ,028 <sup>a</sup> |
|       | Residual   | 16,085         | 75 | ,214        |       |                   |
|       | Total      | 23,118         | 92 |             |       |                   |

Coefficients<sup>a</sup>

| Model |   | Unstandardized Coefficients |            | Standardized Coefficients | t      | Sig. |
|-------|---|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
|       |   | B                           | Std. Error | Beta                      |        |      |
| 1     | (Constant)  | ,645                        | ,833       |                           | ,775   | ,441 |
|       | Género  | ,039                        | ,137       | ,036                      | ,286   | ,776 |
|       | Idade   | -,013                       | ,007       | -,221                     | -1,736 | ,087 |
|       | Curso   | -,066                       | ,044       | -,175                     | -1,508 | ,136 |
|       | Proveniência  | ,088                        | ,110       | ,087                      | ,794   | ,429 |
|       | Com quem vive?  | ,326                        | ,206       | ,183                      | 1,584  | ,118 |
|       | Satisfação com as pessoas com quem vive                   | -,201                       | ,061       | -,374                     | -3,315 | ,001 |
|       | Suporte Financeiro  | -,009                       | ,087       | -,013                     | -,099  | ,921 |
|       | Frequência casa?  | ,083                        | ,081       | ,128                      | 1,023  | ,310 |
|       | Grupo regular de amigos                                   | ,113                        | ,149       | ,085                      | ,759   | ,450 |
|       | Satisfação com grupo de amigos                            | ,041                        | ,077       | ,061                      | ,531   | ,597 |
|       | Satisfação com os colegas de curso                        | -,011                       | ,071       | -,016                     | -,151  | ,881 |
|       | Relação Amorosa?  | ,048                        | ,179       | ,047                      | ,265   | ,791 |
|       | Influência da relação amorosa a nível académico           | ,027                        | ,178       | ,036                      | ,151   | ,880 |
|       | Influência da relação amorosa a nível social              | -,248                       | ,185       | -,362                     | -1,341 | ,184 |
|       | Influência da relação amorosa a nível pessoal e emocional | ,062                        | ,193       | ,067                      | ,322   | ,749 |
|       | Como considere o seu grau de adaptação?                   | ,175                        | ,089       | ,235                      | 1,968  | ,053 |
|       | Como se descreveria?                                      | ,039                        | ,053       | ,080                      | ,732   | ,466 |